

**EL PORTAFOLIO: UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FORTALECER  
LA HABILIDAD DE LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN EL CICLO V DEL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE  
NARIÑO JORNADA NOCTURNA**

CRISTHYAN CALDERÓN ARIAS  
JORGE ESTEBAN NOVOA DÍAZ

**UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS  
BOGOTÁ, D.C.  
2017**

**EL PORTAFOLIO: UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FORTALECER  
LA HABILIDAD DE LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN EL CICLO V DEL COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE  
NARIÑO JORNADA NOCTURNA**

CRISTHYAN CALDERÓN ARIAS  
JORGE ESTEBAN NOVOA DÍAZ

Trabajo de grado

Asesor:  
ERNESTO NIETO

**UNIVERSIDAD LIBRE  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS  
BOGOTÁ, D.C.  
2017**

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Bogotá, D.C. 15/02/2017

## TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. GENERALIDADES .....	6
1.1 PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA.....	6
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	11
1.3 OBJETIVOS .....	13
1.3.1 Objetivo General.....	13
1.3.2 Objetivos Específicos .....	13
1.4 ANTECEDENTES.....	14
1.4.1 Local.....	14
1.4.2 Nacional .....	16
1.4.3 Internacional.....	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....	19
2.1 CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	19
2.2 EL PORTAFOLIO DE TRABAJO .....	20
2.3 SOBRE LA ESCRITURA .....	21
2.4 EVALUACIÓN.....	23
2.5 UNIDADES DIDÁCTICAS.....	24
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	26
3.2 PARTICIPANTES.....	27
3.3 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	32
3.4.1 Rúbrica para el análisis de productos escritos .....	32
3.4.2 Cuestionario-encuesta autoadministrada .....	33

3.4.3 Diario de campo .....	34
3.4.3 Unidades didácticas .....	36
3.4.4 Autoevaluación .....	37
3.4.5 Reflexión personal.....	38
3.4.6 Instrumento de matriz de análisis para anexos 2, 3 Y 5.....	38
3.4.7 Instrumento de heteroevaluación .....	38
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	40
4.1 ANÁLISIS DEL ANEXO 2. CUESTIONARIO .....	40
4.2 ANÁLISIS DEL ANEXO 3. REGISTROS DE DIARIOS DE CAMPO .....	41
4.3 ANÁLISIS DEL ANEXO 5. AUTOEVALUACIÓN .....	46
4.4 ANÁLISIS DEL ANEXO 6. CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL	50
4.5 ANÁLISIS DE PRODUCTOS ESCRITOS.....	52
CONCLUSIONES.....	59
RECOMENDACIONES .....	60
BIBLIOGRAFÍA .....	61
ANEXOS .....	65
ANEXO 1. RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS DE PRODUCTOS ESCRITOS .....	65
ANEXO 2. CUESTIONARIO - ENCUESTA AUTOADMINISTRADA .....	66
ANEXO 3. DIARIO DE CAMPO.....	67
ANEXO 4. FORMATO UNIDAD DIDÁCTICA .....	68
ANEXO 5. AUTOEVALUACIÓN .....	69
ANEXO 6. CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL ESTUDIANTE .....	70
ANEXO 7. MATRIZ DE ANÁLISIS PARA ANEXOS 2, 3 Y 5.....	73
ANEXO 8. HETEROEVALUACIÓN ACTIVIDAD: WHO AM I? .....	74
ANEXO 9. EVIDENCIA DE PORTAFOLIO .....	78

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Cronograma y secuenciación propuesta .....	29
Tabla 2. Análisis de tendencias de respuestas Anexo 2 .....	40
Tabla 3. Resultados Anexo 3-Registro 1, primer momento.....	41
Tabla 4. Resultados Anexo 9-Registro 2 al 9, segundo momento.....	44
Tabla 5 . Autoevaluación Estudiante 1 .....	46
Tabla 6. Autoevaluación Estudiante 2 .....	48
Tabla 7 . Autoevaluación Estudiante 3 .....	49
Tabla 8. Análisis de tendencias de respuestas Anexo 6 .....	51
Tabla 9. Criterios de evaluación de productos escritos .....	52
Tabla 10. Rúbrica para el análisis de productos escritos .....	65
Tabla 11. Formato unidad didáctica .....	68
Tabla 12. Autoevaluación .....	69
Tabla 13. Matriz de análisis para anexos 2,3 y 5 .....	73
Tabla 14. Heteroevaluación.....	74

## **LISTA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1 . Autoevaluación Estudiante 1 .....	46
Ilustración 2 . Autoevaluación Estudiante 2.....	47
Ilustración 3 . Autoevaluación Estudiante 3.....	49
Ilustración 4. Cuestionario de referencia 1 .....	71
Ilustración 5. Cuestionario de Referencia 2.....	71
Ilustración 6. Cuestionario de Referencia 3.....	72

## CAPÍTULO 1. GENERALIDADES

En este primer capítulo se encuentran consignados los elementos básicos para la comprensión y guía del trabajo de investigación que aquí se desarrolla; esto es, problema, justificación y objetivos tanto general, como específicos.

### 1.1 PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

Entre los propósitos y búsquedas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado documentos que como lineamientos nacionales procuran orientar e incidir en las prácticas pedagógicas de docentes y en la formación permanente de las y los ciudadanos. Esta situación, en el terreno particular de los contextos señalan variables importantes que exigen adaptaciones curriculares, más cuando la población de hombres y mujeres que deciden ingresar al sistema educativo se encuentra en condición de extraedad y/o adultez. Frente a este asunto, Delicado Gemma<sup>1</sup>, señala que estas personas cuentan con una historia de vida que les proporciona además de una gran riqueza de saberes y habilidades que juegan a favor del docente de Lengua Extranjera -LE-, hábitos de estudio que pueden convertirse en obstáculos, más cuando estos han sido incorporados sin posibilidad reflexiva y propositiva. Brookfiel y Velle<sup>2</sup> señalan que para que un programa de estudio destinado a esta población aumente las posibilidades de éxito deberá ajustarse a principios como los de participación voluntaria, respeto mutuo, colaboración, acción y reflexión, selección organizada y alternativa de actividades, motivación e interés de los estudiantes. Estos principios dan cuenta no sólo de las condiciones a tener en cuenta en el diseño curricular, sino además de la compleja realidad configurada por la diversidad de intereses de la población, que pueden ir

---

<sup>1</sup> DELICADO, Gemma. Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793129>> [citado el 15 de diciembre de 2015]

<sup>2</sup> BROOKFIEL y VELLE. Experiental learning. Citado por RODRÍGUEZ, Liliana. FLORES, Leonardo. Una experiencia en la enseñanza de idioma inglés para adultos. [en línea] <<http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art94/art94.pdf>> [citado el 17 de diciembre de 2015]

desde el placer en la participación y en el propósito de las actividades, hasta la superación de obstáculos vitales a través del estudio. Sin embargo, la motivación e interés de estudiar puede llegar a ser un factor determinante para la permanencia de esta población en el aula, si el diseño curricular mantiene la atención y motivación del estudiante para la aprehensión del idioma inglés.

Estudios, como el adelantado por la Pontificia Universidad Javeriana y la Fundación Compartir<sup>3</sup>, en el 2013 con el propósito de reconocer la situación de las prácticas de enseñanza del inglés en Colombia, revelan en sus conclusiones que *“son muy pocos los materiales que se desarrollan con objetivos de autoaprendizaje”* cuestión indispensable en el marco de la globalización, como lo plantea García Esteban<sup>4</sup>, al subrayar que *“la autonomía y la responsabilidad del propio aprendizaje es, en estos momentos, uno de los mayores objetivos de la educación a todos los niveles, en particular en la enseñanza de idiomas”*.

En el contexto colombiano la educación para la población adulta y en extraedad se encuentra definida por el Estado en la Ley General de Educación 115, siendo reglamentada en el Decreto 3011 de 1997 y la Resolución 2533 de 2005 del Ministerio de Educación Nacional. En el caso del distrito capital, es la Resolución 1203 de 2015 la que organiza y regula los procesos educativos. Estas regulaciones determinan las disposiciones administrativas, orientan las acciones pedagógicas y se ordenan de acuerdo a las características psicológicas y socioculturales que generalmente establece la edad para el acceso a éste tipo de educación. En estas, se evidencia una clara frontera conceptual entre las definiciones de la educación para adultos y los estudiantes en extraedad, lo que hace que el estudiante en extraedad siga inmerso en los lineamientos y propósitos generales de la educación formal y para quien se busca que alcance los desempeños básicos para ser

---

<sup>3</sup> UNIVERSIDAD JAVERIANA Y FUNDACIÓN COMPARTIR. Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. [en línea]. <<http://www.compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion37.pdf>> [citado el 04 de noviembre de 2015]

<sup>4</sup> GARCIA ESTEBAN, Soraya. Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Madrid, España, 2013. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. Facultad de filosofía y letras. Doctorado en Lenguas modernas, literatura y traducción.



promovido al grado que le corresponde en relación a su edad actual; en cambio, la educación para adultos, busca la alfabetización a partir de la flexibilización curricular, con material de apoyo de autoaprendizaje.

Para el caso particular que origina el presente estudio, la anterior distinción en los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional -PEI-, Manual de Convivencia, Sistema Institucional de Evaluación -SIE-) del Colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED- no se especifica de forma clara y diferenciada de los propósitos y principios que han de orientar el abordaje metodológico para las poblaciones de extraedad y edad adulta en la jornada nocturna.

Con base en lo anterior, se aplica el Anexo 2 “Encuesta autoadministrada”<sup>5</sup> referida a las opiniones de 15 estudiantes de Ciclo V (Grado 10º y 11º). Este tipo de encuesta ha sido seleccionada entre otras existentes, porque brinda la posibilidad de entregar el cuestionario directamente a cada estudiante para su diligenciamiento de forma escrita y recolectar la información requerida con el propósito de Identificar la percepción sobre la metodología implementada en las sesiones de clase de inglés durante los periodos de escolarización, los intereses de aprendizaje del idioma y las dificultades emocionales para emprender este proceso. Posteriormente, se realiza lectura, tabulación y análisis de los resultados, a partir de la codificación y asignación de valores numéricos a los patrones generales encontrados en seis (6) respuestas abiertas y dos (2) cerradas, como lo recomienda Toro Jaramillo & Parra Ramírez<sup>6</sup>, y que se encuentra en los apartados de Metodología y Análisis de Resultados, permitiendo concluir inicialmente que:

- El aprendizaje del idioma inglés es importante como medio de comunicación, y útil para la proyección laboral, el ingreso a la educación superior y la posibilidad de viajar a otros países.
- El primer contacto con procesos de aprendizaje del idioma inglés se encuentra en la escuela.

---

<sup>5</sup> TORO JARAMILLO, Iván Darío. PARRA RAMÍREZ, Rubén Darío. Fundamentos metodológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Universidad EAFIT: Medellín. 2010. p 440

<sup>6</sup> Ibíd. p. 461

- Las metas que exponen los estudiantes al finalizar la media académica, se caracterizan por su proyección personal a la educación superior donde el idioma inglés se reconoce como elemento clave para su formación.
- Los estudiantes de éste curso no han tenido acercamiento con la técnica de portafolio y las actividades con las cuales se ha promovido el aprendizaje priorizan el resultado o producto final sobre el proceso.
- Los procesos de evaluación se caracterizan por basarse en la heteroevaluación, dejando de lado la autoevaluación.

Por otra parte, en la actividad de escritura titulada, '*Who I am?*' desarrollada con los estudiantes de éste ciclo, se identifica el uso inadecuado de *conectores de secuencia* (*in the first place; then; after; finally*) o *conjunciones y preposiciones para unir frases* (*because; and; to; with; of; for*). Con respecto a la categoría de análisis "*Coherencia*", encontramos el uso inadecuado del tiempo gramatical (*past progressive; and simple past*), entre los problemas. Por último, la normativa en la identificación de problemas gramaticales, morfológicos, de sintaxis y léxico.

En ese orden de ideas, durante la revisión de quince (15) textos de los estudiantes, se evidencian debilidades desde lo "normativo" en la estructura de la oración específicamente la morfosintaxis y el léxico, por ejemplo: "I am Deizon, study an Nicolas Esguerra" por "I am Deizon, I study at Nicolas Esguerra School". En éste, el estudiante usa inadecuadamente la preposición de lugar "at" por "an"; adicionalmente, omite el sustantivo "School" al final de la oración y problemas ortográficos con la escritura de las palabras, como: "Berb" "famili" (verb, family) . La "cohesión", se ubica en la falta de uso de los signos de puntuación: "is he glad" por "is he glad?" y la falta de "coherencia" de lo escrito: "She es famous, very good. Light are word very good friends in my leap very a happy am I".

Por último, se destaca las posibles hipótesis que logran realizar los estudiantes del sistema gráfico en el idioma inglés al proponer palabras como "bibliotec" por "lybrary", que se ubican en un error normativo por falta de ortografía y léxico.

Así mismo, a través de la observación no participante, (Anexo 3) se logra identificar que los procesos académicos experimentados por los estudiantes ante la propuesta de la docente titular han sido orientados bajo el método gramática-traducción y estilo de enseñanza por ejemplificación, repetición y memorización de vocabulario, donde

se observa que la atención en la habilidad comunicativa oral y escrita no presenta espacios de reflexión y autoaprendizaje por parte de los estudiantes, hechos que permiten identificar el uso del modelo pedagógico tradicional<sup>7</sup>, que riñe con las características y condiciones reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional, quien señala la necesidad de apoyarse en “*materiales educativos de autoaprendizaje*”<sup>8</sup> y las recomendaciones de autores como Liliana Rodríguez Hernández<sup>9</sup> en el artículo titulado “Una experiencia en la enseñanza de idioma inglés para adultos”, en cuyas conclusiones señala que las técnicas de autoaprendizaje en población adulta reciben gran aceptación, además de facilitar procesos de aprendizaje más complejos.

Lo anterior sugiere como necesidad la priorización de innovación metodológica, que responda a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional -MEN- y al PEI en cuya misión se compromete con la formación de estudiantes autónomos en su aprendizaje. Es así, como en un rastreo por técnicas que respondan a éste carácter formativo, según Luna Argudín<sup>10</sup> se encuentran: *el debate, el diario, el ensayo, los proyectos, el portafolio, técnica de casos, técnica de preguntas y solución de problemas*. Cada una de éstas implican al estudiante y docente, pero como lo sostiene Quintana<sup>11</sup>, “*es el portafolio la técnica que promueve la creatividad y la autoreflexión, conlleva un compromiso de involucrar al estudiante en el proceso de autoevaluación y de ayudarlo a tomar conciencia de su desarrollo como lector y escritor*” al dejar evidencias y permitirle al estudiante y docente reconocer y vivenciar la interdependencia de los sujetos en los procesos educativos, situación que plantea el siguiente interrogante:

---

<sup>7</sup> DE ZUBIRÍA S. Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los Modelos Pedagógicos. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia. 2000. P. 50

<sup>8</sup> MEN. Educación para adultos. [en línea]. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82806.html>> [citado el 25 de febrero de 2016]

<sup>9</sup> Op.Cit. RODRIGUEZ, Liliana. p 10

<sup>10</sup> LUNA ARGUDÍN, María. Habilidades docentes. [en línea] <<http://hadoc.azc.uam.mx/menu/menu.htm>> [citado el 15 de marzo de 2016]

<sup>11</sup> QUINTANA, Hilda. El portafolio como estrategia para la evaluación. [en línea] <<http://uvg.edu.gt/cd/Portfolio-Hilda-Quintana.pdf>> [citado el 15 de marzo de 2016]

¿De qué manera el portafolio de trabajo como técnica de autoaprendizaje aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad comunicativa de la escritura en el idioma inglés como lengua extranjera, en estudiantes jóvenes y adultos de jornada nocturna del ciclo V, en el Colegio Magdalena Ortega - Institución Educativa Distrital?

## 1.2 JUSTIFICACIÓN

Este trabajo pretende la identificación y análisis de los aportes del “Portafolio de trabajo” a los procesos de escritura en inglés como lengua extranjera en estudiantes del Ciclo V del colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED-. Cuestión que surge con base en los resultados de la observación de clase, la encuesta personal y los diálogos esporádicos con estudiantes y docente titular, que permiten identificar inicialmente las debilidades en la habilidad de la escritura de estudiantes y la ausencia de su protagonismo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

De esta manera, y partiendo de la afirmación de Salvador Mata<sup>12</sup> que *“la expresión escrita representa el más alto nivel del aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico”* se reconoce que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso arduo que requiere no sólo del dominio de los recursos técnicos, sino de la aprehensión de lo significativo y simbólico que entraña el acto comunicativo, condición que señala un proceso complejo donde el aprendiente ha de ser protagonista, donde los procesos deberán acoger sus intereses, generar reflexión y conducir hacia las operaciones y producciones al proceso.

Con base en lo anterior, se selecciona el portafolio de trabajo por ser una técnica que fomenta la escritura, la reflexión y el autoaprendizaje, siendo coherentes con lo

---

<sup>12</sup> SALVADOR MATA, Francisco. La habilidad para expresarse por escrito. [en línea]. <<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/LA%20HABILIDAD%20DE%20EXPRESARSE%20POR%20ESCRITO.pdf>> [citado el 25 de enero de 2016].

señalado por el MEN en tanto educación de jóvenes y adultos, y con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional - PEI - entre los cuales el quinto señala la urgencia de *“Adaptar los principios, fines y objetivos de la educación a las realidades socioculturales y económicas de nuestra comunidad”*<sup>13</sup>, apoyándose en el enfoque pedagógico constructivista y el modelo pedagógico de aprendizaje significativo del autor David Ausubel.

El portafolio, adicionalmente, es un medio de registro de las acciones adelantadas tanto por el docente como por el estudiante, durante el proceso de enseñanza, aprendizaje, en el cual la evaluación se convierte en un escenario de interacción entre los involucrados (docente-estudiante/estudiantes y estudiante-estudiante) entre estos y los productos en diferentes espacios temporales (inmediato/mediato) y permite el acceso de terceros. Estos escenarios exigen de docentes y estudiantes tiempos de reflexión individual que generan, como lo afirma Chacón & Chacón-Corso<sup>14</sup> *“procesos metacognitivos en tanto que, apoyados en una serie de documentos y elaboraciones personales, pueden evidenciar el progreso”*

Esta herramienta como innovación, al interior de la institución educativa, permite a los estudiantes y al docente practicante generar un ambiente participativo y dialógico vinculado a la expresión escrita, a la vez que facilita la sistematización del proceso, el establecimiento del nivel y ritmo particular de los estudiantes y le aporta al docente practicante una perspectiva operativa para enfrentar los futuros procesos de aprendizaje que orientará.

---

<sup>13</sup> COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO. [en línea] <<http://www.redacademica.edu.co/webcolegios/10/magdalenaortega/pei.html>> [citado el 25 de enero de 2016].

<sup>14</sup> CHACÓN, Carmen. & CHACÓN-CORSO, María. El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras. [en línea]. <<http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34324/1/articulo3.pdf>> [citado el 25 de enero de 2016]

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo General

Analizar los aportes del “portafolio de trabajo<sup>15</sup>” como técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad comunicativa de la escritura en el idioma inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del ciclo V, jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED- de Bogotá.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

- **Identificar** las dificultades en la producción escrita en inglés de los estudiantes de ciclo V, jornada nocturna de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño, apoyados en el Anexo 1.
- **Seleccionar** actividades de producción escrita en inglés acorde al modelo pedagógico constructivista bajo el enfoque del aprendizaje significativo.
- **Analizar** los productos escritos de los estudiantes identificando los cambios suscitados por la apuesta metodológica “portafolio” y las actividades de producción escrita propuestas.

---

<sup>15</sup>DANIELSON, Charlotte. ABRUTYN, Leslye. Una introducción al uso de portafolios en el aula. México, D.F. Fondo de Cultura Económica. 2004.

## **1.4 ANTECEDENTES**

En este apartado del primer capítulo se presentan algunos trabajos e investigaciones que se han realizado a propósito de la implementación de alguna estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, que de alguna manera hubiesen contribuido con el desarrollo del que aquí se presenta. Además, con el objetivo de presentarlos de una manera mucho más sistemática, se muestran desde lo local (al interior de la Universidad Libre), desde lo nacional e internacional, y poder así, tener un panorama mucho más general de la situación en la que se encuentra el estudio del portafolio como herramienta.

### **1.4.1 Local**

Dentro de la Universidad Libre, el primer trabajo a resaltar es el presentado por Pico y Vargas<sup>16</sup>, quienes tuvieron como objetivo promover la creación de escritos cortos en lengua inglesa en un ambiente de aprendizaje colaborativo, que contribuyera a mejorar la competencia comunicativa en los estudiantes. En su disertación, los autores se concentran en el desarrollo de la escritura como eje central de su trabajo y haciendo esto, lograron que su población adquiriera mucho más vocabulario, usara de una mejor manera ciertas estructuras gramaticales y empezaran a utilizar conectores para mejorar la coherencia de sus textos.

Esta investigación contribuyó de manera significativa porque permitió establecer la importancia que tenía la orientación del aprendizaje colaborativo para la implementación de la estrategia metodológica, de ahí que se tuvieran en cuenta para el trabajo que aquí se presenta, conceptos como el de coevaluación, en donde los estudiantes no solo evaluarían su propio trabajo, sino que construirían aprendizaje en conjunto.

---

<sup>16</sup> PICO, Maira y VARGAS, Rocío. La creación de escritos cortos en inglés en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Monografía para optar por el título de profesional en licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre. Bogotá, 2012.

En segundo lugar está el trabajo de Manosalva y Jiménez<sup>17</sup> titulado ‘El libro-álbum como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de nivel I en el grado sexto de la Institución Educativa Distrital República de Colombia jornada nocturna’. En esta monografía, las autoras buscaron Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera de nivel 1 en el grado sexto de su población, para lo cual usaron un libro-álbum en el que hicieron una serie de aplicaciones con unas actividades encaminadas a esforzar al estudiante por escribir una serie de líneas de manera introductoria al aprendizaje. Por lo tanto, el trabajo sirvió de referente para tener en cuenta algunos de los aspectos al momento de la elaboración de una estrategia similar, tales como la importancia del aspecto visual de la estrategia, aunque para el caso de Manosalva y Jiménez fue tan solo pequeñas oraciones en tanto que su población era de nivel 1.

Finalmente, en la Universidad Libre se adelantó un trabajo en el 2015 con características similares al que aquí se presenta, llamado “Propuesta de un Portafolio de actividades como estrategia didáctica para incentivar el Plan Lector desde la escritura y creación de textos cortos en el grado 4 ° de ed. Básica primaria en el colegio de la Universidad Libre”<sup>18</sup>. En este trabajo, la autora diseñaron un portafolio con diferentes actividades para incentivar la lectura y escritura de los estudiantes, claro está, en su lengua materna el español; sin embargo, este trabajo sirvió de referente porque brindó ciertas pautas y una guía de la manera en que se desarrolla un portafolio aunque fueran para situaciones de enseñanza de lengua distintas.

---

<sup>17</sup> MANOSALVA, Katherine y JIMÉNEZ, Carolina. El libro álbum como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de nivel I en el grado sexto de la Institución Educativa Distrital República de Colombia jornada nocturna. Monografía para optar por el título de profesional en licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre. Bogotá, 2015.

<sup>18</sup> LOMBANA, Sonia. Propuesta de un Portafolio de actividades como estrategia didáctica para incentivar el Plan Lector desde la escritura y creación de textos cortos en el grado 4 ° de ed. Básica primaria en el colegio de la Universidad Libre. Monografía para optar por el título de profesional en licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre. Bogotá, 2015.



### 1.4.2 Nacional

En el contexto nacional, son muchas las investigaciones que se han hecho a propósito de la producción escrita en inglés; sin embargo, el portafolio no es tan ampliamente estudiado como estrategia pedagógica. Por ejemplo, está el trabajo llamado “Mejoramiento de la producción escrita en inglés de grado sexto B de la implementación de un taller de escritura creativa”<sup>19</sup>. En esta investigación, la autora se propuso mejorar la producción escrita a través de una serie de talleres que aunque no denominó como portafolio, si tiene características similares. Por lo tanto, este trabajo sirvió de referencia para el desarrollo de las actividades individuales que se organizarían posteriormente en el portafolio.

Por otra parte, está el trabajo de Turrión llamado “La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo”<sup>20</sup> en el que se valida uno de los aspectos que ya se estaban considerando, era uno de los más representativos de la propuesta que se pretendía realizar: el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, se buscó apoyo en este trabajo desde lo teórico y lo práctico, para lograr validar este aspecto. El autor aquí logró demostrar la manera en el que el aprendizaje cooperativo aumenta el rendimiento académico de los estudiantes porque se apoya en los conocimientos en conjunto para desarrollar un mejor proceso de aprendizaje.

Por último, en el contexto nacional se buscó una investigación que permitiera dilucidar algunas de las características de una estrategia pedagógica en inglés aplicada en adultos, por lo que se encontró apoyo en el trabajo de Díaz llamado “Aprendizaje de inglés en adultos: una oportunidad de comunicación a través de la experiencia”<sup>21</sup>. En este trabajo, la autora expuso las características principales del aprendizaje de una lengua extranjera en adultos, en donde resaltó la importancia de

---

<sup>19</sup> GONZÁLEZ, Jenny. Mejoramiento de la producción escrita en inglés de grado sexto B de la implementación de un taller de escritura creativa. Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en idiomas. Universidad Pedagógica Nacional. 2015.

<sup>20</sup> TURRIÓN, Pablo. La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo. Trabajo de grado para optar por el título de filólogo en idiomas. Universidad de Antioquia. 2010.

<sup>21</sup> DÍAZ, Martha. Aprendizaje de inglés en adultos: una oportunidad de comunicación a través de la experiencia. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas Modernas. Universidad Javeriana. 2010.

emplear una didáctica, aunque acomodada a los adultos, no distante del aprendizaje en niños porque en cuanto a motivación y didáctica se refiere, no hay una distancia tan considerable como se podría pensar.

### **1.4.3 Internacional**

En el contexto internacional las investigaciones han girado en torno de las propiedades y elementos que trae a la clase de un profesor de lenguas extranjeras, el uso del portafolio. Para el caso se traen a colación tres investigaciones adelantadas con este fin que aunque apuntaban a fines comunes, aportaron diferentes elementos al trabajo de grado.

En primer lugar se hace referencia a un investigación adelantada por la Universidad de León<sup>22</sup> en el que se valida el uso del portafolio en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. El propósito de la autora consistió en validar de manera teórica la importancia y el uso de dicha herramienta en las clases de inglés como lengua extranjera, para lo que hizo un recorrido histórico de su uso desde los años 70 y termina haciendo una comprobación de su uso práctico pero enfatizando su papel en la evaluación y no solo en el desarrollo de las clases. Así pues, esta investigación aportó, por un lado, la sustentación validada de la eficacia que tiene el portafolio en las clases, así como un panorama histórico de diferentes maneras en que el portafolio había sido usado para su posterior desarrollo.

Luego se consultó la investigación llamada “El portafolio como alternativa de evaluación en inglés para propósitos específicos”<sup>23</sup> de Perdomo, quien se propone llevar a la práctica la idea de que el portafolio es un instrumento de evaluación en el aula docente de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Así pues, el autor hace un seguimiento de su aplicación, haciendo especial énfasis en la evaluación del rendimiento de los estudiantes, el cual, de acuerdo con el autor, mejoró y resaltó,

---

<sup>22</sup> ORTEGA, Mónica. El portafolio en clase de ILE. Trabajo de grado para optar por el título de Master en Docencia de ILE. España: Universidad de León. 2008.

<sup>23</sup> PERDOMO, Bexi. El portafolio como alternativa de evaluación en inglés para propósitos específicos. Investigación presentada para la Universidad de los Andes ULA en Barquisimeto, Estado Lara de Venezuela. 2010.

el papel de la motivación en este proceso. Esta investigación fue considerada aquí, en tanto que mostró una experiencia práctica de lo que significa aplicar el portafolio en una clase de inglés, lo que permitió tener en cuenta algunos aspectos a la hora de llevarlo a la práctica, como el hecho de que es necesario aclarar de antemano las instrucciones de cada una de las actividades de manera exhaustiva, ya que de no hacerlo, es mucho más probable un fracaso en el taller.

Finalmente se señala el trabajo de Delmastro<sup>24</sup> quien en su investigación, procuró orientar el uso y aplicación del portafolio en cursos de lenguas extranjeras. Para lo anterior, la autora se encarga de hacer un retrato del portafolio desde la perspectiva del docente, por lo que no solo tiene en cuenta la evaluación, sino además, su implementación, su proceso, diseño y metodología. Así pues, aunque no muestra un uso práctico específico, sí se vale del uso y experiencias de varios docentes para hacer sus conclusiones, dentro de las que resalta el hecho de que la principal ventaja del portafolio, es promover el propio control sobre su aprendizaje, de parte de los estudiantes. Este trabajo sirvió como guía para la estructuración del portafolio porque muestra diferentes maneras de hacerlo.

---

<sup>24</sup> DELMASTRO, Ana Lucía. El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. Investigación y Posgrado. Vol. 2º, 2005.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En coherencia con el objeto de estudio del presente trabajo se elabora un marco teórico que se conforma de tres apartados que presentan los elementos que sustentan la propuesta educativa a implementar con la institución educativa y población seleccionada, que relacionan el aprendizaje significativo como modelo pedagógico, el portafolio como técnica de autoaprendizaje y sobre la corrección de lo escrito.

### 2.1 CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El presente marco será el medio que oriente la propuesta educativa en la asignatura del idioma inglés para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad comunicativa escrita con los estudiantes de ciclo V de la IED Magdalena Ortega de Nariño de Bogotá. Para lograr el objetivo, el abordaje será desde el paradigma constructivista desde el enfoque “Aprendizaje Significativo”.

Se partirá de la aproximación conceptual al concepto de constructivismo, presentado por Pérez Avendaño<sup>25</sup>, quien afirma que *“este enfoque, argumenta que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino **una construcción propia que se va produciendo día a día** como resultado de la interacción de estos dos factores: de la representación inicial que se tiene de la nueva información y el de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.”* Asumir este argumento implica que los sujetos vivencian espacios de reflexión y autoaprendizaje dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para la toma de decisiones en el acto educativo, que para el caso en particular de la población joven y adulta del colegio Magdalena Ortega de Nariño, tendrá

---

<sup>25</sup> PÉREZ AVENDAÑO, Gloria. Teoría y modelos pedagógicos. [en línea] <<https://export.writer.zoho.com/public/adrysilvav/modulo-teorias-y-modelospedagogicos-funlam--texto1/fullpage>> [citado el 15 de febrero de 2016]

necesidades y experiencias previas propias que se pondrán a disposición para la construcción del conocimiento del idioma inglés.

De tal manera, que la propuesta educativa se fundamenta desde el paradigma constructivista a partir de uno de sus caminos, denominado Aprendizaje Significativo *“que se presenta en oposición al aprendizaje sin sentido, aprendido de memoria o mecánicamente. El término significativo se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia, como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo. Aprender, en términos de esta teoría, es realizar el tránsito del sentido lógico al sentido psicológico, hacer que un contenido intrínsecamente lógico se haga significativo para quien aprende. El aprendizaje con sentido es el mecanismo más indicado para adquirir y guardar la enorme cantidad de ideas e informaciones de que dispone cada disciplina del conocimiento.”*<sup>26</sup>

En ese orden de ideas, Vallori, añade al anterior concepto, que este *“ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje a las primeras”.*<sup>27</sup>

## 2.2 EL PORTAFOLIO DE TRABAJO

Según las autoras Danielson y Abrutyn<sup>28</sup> los portafolios han recibido diversas definiciones que los consideran: registros, selecciones y colecciones de trabajos, evidencias y productos de un proceso de aprendizaje que tienen en común un propósito determinado, que superan el concepto común del lugar físico donde se

---

<sup>26</sup> Ibíd. p. 79

<sup>27</sup> BALLESTER, Antoni. El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. [en línea] <[http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)> [citado el 15 de febrero de 2016]

<sup>28</sup> DANIELSON, Charlotte. ABRUTYN, Leslye. Una introducción al uso de portafolios en el aula. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. 2002. p. 3.

guardan cosas (carpeta), y se diferencian en cuanto a los criterios de evaluación, las acciones de intervención docente-estudiantes, los productos contenidos, el seguimiento a los productos, entre otros, haciendo énfasis en que *“su uso ya es común en Lengua, específicamente para la escritura”*.

De igual forma Díaz Osorio<sup>29</sup> señala que éste *“instrumento lleva al estudiante a pensar, a reflexionar sobre su oficio de aprender y a concretar por escrito esos pensamientos y reflexiones, lo que configura un gran marco de disciplina intelectual y actitudinal.”*

A lo anterior, estos autores añaden que según sus variados usos estos pueden clasificarse en Portafolios de Trabajo, Portafolios de Presentación y Portafolios de Evaluación.

Para el caso específico de éste estudio el tipo de portafolio a abordar será el de trabajo, que consiste en: *“un proyecto abarcador de “toda la operación”, que contiene trabajos en curso, así como muestras terminadas de lo producido. Sirven como depósito de reserva de trabajos que más adelante pueden incluirse en portafolios de evaluación o presentación más permanentes.”* Su propósito es *“diagnosticar las necesidades de los estudiantes. Por tanto, el alumno como el docente tienen evidencias de los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos del aprendizaje, información extremadamente útil para diseñar la enseñanza futura,”* en el abordaje de los contenidos y el fortalecimiento de la habilidad comunicativa escrita en el idioma inglés, con énfasis en procesos reflexivos que faciliten el autoaprendizaje.

## **2.3 SOBRE LA ESCRITURA**

El autor, Daniel Cassany, en su texto Reparar la Escritura, Didáctica de la Corrección de lo Escrito, reflexiona sobre la correlación e importancia de la práctica global en el aula. Sin embargo, antes de comprender su importancia consideraba la

---

<sup>29</sup> DÍAZ OSORIO, José Jaime. El portafolio de desempeño: una práctica reflexiva para lograr éxito en el aprendizaje. [en línea]. <<http://www.funlam.edu.co/uploads/institucional/funlam/546647.doc>> [citado el 15 de febrero de 2016].

revisión de los textos como una tarea aburrida, sin sentido y poco agradecida por parte los mismos estudiantes, pero es hasta el año de 1988 cuando le es asignada la tarea de preparar un seminario de corrección de las redacciones de los alumnos, considerando el escenario del aula como el escenario para fructificar la habilidad comunicativa de la escritura a través de la corrección de textos.

Es por ello, que la habilidad de escribir no es igual a la de conversar, dado que el escritor no “redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo”<sup>30</sup>, lo que hace que corregir y revisar forme parte del ejercicio constante de la redacción.

Bajo la contextualización anterior, fue necesario consultar al autor, Cassany, y su texto “Reparar la Escritura”<sup>31</sup> para comprender aún más la realidad y los elementos para aprender a corregir la escritura y verificar cómo se articula al contexto de la didáctica para la enseñanza del idioma inglés con la institución educativa y población seleccionada en el colegio IED Magdalena Ortega de Nariño. Por tal razón, se acude a la profundización de tres elementos claves para tener en cuenta al momento de revisar un texto escrito, los cuales son:

- **NORMATIVA:** hace alusión a la revisión escrita donde se detalla que no existan dificultades de ortografía, morfología y sintaxis y léxico (barbarismos, precisión...).
- **COHESIÓN:** esta categoría busca corregir en los escritos de los estudiantes en el idioma inglés, problemáticas de puntuación (signos, mayúsculas...); nexos (marcadores textuales, conjunciones...); anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...).
- **COHERENCIA:** busca del documento escrito la existencia de la selección de la información (ideas claras y relevantes); progresión de la información (orden lógico, tema/rema...); estructura del texto partes, introducción, conclusión...) y estructura del párrafo (extensión, unidad...).

---

<sup>30</sup> CASSANY COMAS, Daniel. Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. 11ª Edición. Barcelona, España: Graó, 2006. p. 19.

<sup>31</sup> Ibíd. p. 31 y 32

Las categorías anteriores, serán el medio de verificación de las producciones escritas por parte de los estudiantes jóvenes y adultos en los diferentes ejercicios propuestos en el transcurso de la investigación en el aula a través de la técnica el portafolio y la metodología Investigación-Acción para la enseñanza del idioma inglés.

## 2.4 EVALUACIÓN

Asumiendo la evaluación, como aquella que busca

“Comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir en modo más adecuado los problemas analizados”<sup>32</sup>.

Esto permite considerar el papel protagónico de sus agentes, buscando superar la versión que asume a estudiantes y docentes como objetos productivos en los procesos educativos.

En este sentido, las modalidades evaluativas de heteroevaluación<sup>33</sup>, (Anexo 1) y autoevaluación<sup>34</sup>, (Anexo 5 y 6) son roles que orientan las relaciones entre estudiante-estudiante y estudiante-docente, desde los cuales se obtiene

---

<sup>32</sup> NIÑO, Libia y otros. Evaluación, proyecto educativo y descentralización educativa. Trabajo de grado para la Maestría en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1.995. pp. 126-127.

<sup>33</sup> Heteroevaluación: Se considera la evaluación que hace el docente de cada uno de los estudiantes, así como la que hace cada estudiante del profesor... tiene un carácter individual y se realiza por cada individuo de acuerdo a su patrón de resultados, patrón que construye desde sus referentes y propósitos, de manera tal que tendríamos que analizar cómo el patrón de resultados se forma en el profesor y en cada estudiante. Ibíd. p. 28.

<sup>34</sup> Coevaluación y autoevaluación: se enmarcan en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo. Consiste en la evaluación que estudiantes y profesores hacen del proceso y de su propio avance dentro del mismo y de los factores que intervienen en éste. Ibíd. p.21.



información, a través de diferentes instrumentos que privilegien el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés, sobre el producto.

En esta investigación se asume la heteroevaluación y la autoevaluación, con instrumentos que fijan la atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los docentes.

## 2.5 UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades didácticas según García<sup>35</sup> “constituyen el tercer nivel de concreción en el currículo...”<sup>36</sup> en ella se definen “las intenciones pedagógicas... la organización metodológica y su desarrollo en el aula”<sup>37</sup>, han de ser “reales, abiertas y flexibles que ofrezcan a los alumnos la posibilidad de ser partícipes de su propio aprendizaje”<sup>38</sup>

De esta manera, las unidades didácticas son una de las formas de planificación escolar, para la secuenciación de los aprendizajes, cuyo tiempo es variable y en la cual se responde al “*qué, quiénes, dónde, cómo y por qué del proceso educativo*”<sup>39</sup>

Según Corrales<sup>40</sup> existen diferentes tipos de unidades didácticas, según “*la manera de tratar el contenido, el contenido tratado y el momento en el cual se desarrolla*”. Para el caso que ocupa este trabajo de investigación se seleccionan las unidades didácticas disciplinares y temporales, en razón que se concentran directamente en

---

<sup>35</sup> GARCÍA, R. Guía para el desarrollo curricular en educación. Citado por: GARCÍA, CORRALES SALGUERO, Antonio Rafael. La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas. [en línea] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175435.pdf> [citado el 16 de agosto de 2016]

<sup>36</sup> *Ibíd.* p.3.

<sup>37</sup> *Ibíd.* p.3.

<sup>38</sup> *Ibíd.* p.3.

<sup>39</sup> GARCÍA, CORRALES SALGUERO, Antonio Rafael. La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas. [en línea] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175435.pdf> [citado el 16 de agosto de 2016]

<sup>40</sup> *Ibíd.* p.6

una asignatura con un tiempo determinado. A esto se suma que los elementos que la constituyen son: *“Contenidos, Objetivos, Actividades y Evaluación”*<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Ibíd.p.6.

## **CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO**

El presente capítulo hace referencia a la manera en que se desarrolló este trabajo investigativo; esto es, el marco metodológico, por lo que se exponen el tipo y diseño de investigación, la población, los elementos empleados para la recolección de información y la manera en que se realizó el análisis de la misma.

### **3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es de tipo cualitativo que asume el diseño de la Investigación-Acción (I.A.) que trata de un método que proporciona espacios de reflexión continua sobre los acontecimientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, más cuando estos operan con intencionalidades de autoaprendizaje.

Para la autora Blández Ángel<sup>42</sup>, la Investigación-Acción es un reto para el profesional de la docencia, al exigir un rol de docente-investigador, que supera el mero papel del transmisor y reproductor de saber científico, y le permite el abordaje y la transformación de los problemas prácticos en el aula, además de aportar en aspectos como: el aumento de la autoestima, el rompimiento con la soledad, logra la sistematización de la reflexión y promueve la producción académica.

Este método, según Blández Ángel, se desarrolla en tres fases del estudio: Diseño, Implementación e Informe Final. La primera fase constituye los procedimientos iniciales que involucran la asignación de la institución educativa y la población objeto, los acercamientos iniciales con la docente titular y estudiantes que permiten de manera inicial acercarse a la identificación del problema de estudio. En La segunda, se inicia la implementación de los anexos (Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3, Anexo 4, Anexo 5 y Anexo 6) y la puesta en escena de las sesiones de clase con la aplicación del ciclo dinámico de Planeación-Acción- Observación-Reflexión. Por

---

<sup>42</sup> BLANDEZ ÁNGEL, Julia. La investigación-acción: un reto para el profesorado. Barcelona, España: INDE, 1996. p.23.

último, se inician los procesos de sistematización de los datos obtenidos, para la verificación de los alcances de la propuesta investigativa.

En el momento de la implementación el ciclo dinámico de Planeación-Acción-Observación-Reflexión se convierte en el eje vertebral del ejercicio profesional docente. La Planeación permite generar la propuesta didáctica que contiene la intención del docente frente a los aprendizajes de los estudiantes frente al idioma inglés. La Acción describe el momento de la interacción entre estudiante-docente-saber (conocer-hacer-convivir) del inglés permitiendo llevar a cabo lo planeado. La Observación como parte del ciclo, permite fijar la mirada del docente para identificar los alcances de lo planeado. La Reflexión, es la acción constante del docente antes, durante y después de la sesión de clase que le brinda los elementos para tomar decisiones que debe tener en cuenta, con base en las causas y consecuencias, para la nueva planeación.

### **3.2 PARTICIPANTES**

Los participantes en este estudio fueron 15 estudiantes del Ciclo V del Colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED-, grado 10° con edades que oscilaban entre los 16 y 48 años, quienes estuvieron hasta la tercera semana del proceso, y quienes permitieron el acceso a la información inicial. Sin embargo, se toma para el análisis final el total de tres estudiantes debido a que por diferentes razones personales, estos fueron los únicos que estuvieron presentes en todo el proceso sin fallar ni una vez. Se decidió adelantar el proceso de análisis con esta pequeña muestra ya que, en razón de que la población era flotante e inestable, esto podría entorpecer la continuidad de procesos.

### **3.3 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**TÍTULO:** MEJORANDO MI ESCRITURA

**DESCRIPCIÓN SINTÉTICA:** La presente propuesta se sustenta operativamente en el uso del portafolio como medio didáctico para la promoción del aprendizaje en el

idioma inglés con la población joven y adulta del colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED- tras identificar las dificultades en la producción escrita. Es así que, con fundamento en los aportes del autor Daniel Cassany, en su texto “Reparar la Escritura”, como referente comprensivo de la producción escrita, desde las categorías: normativa, cohesión y coherencia; y en el autor, José Díaz Osorio, sobre la técnica del portafolio, se seleccionan actividades para ser desarrolladas con los estudiantes, que respondan a los criterios de selección de actividades, estas se encuentran en la unidad didáctica (Anexo 4). La puesta en marcha de esta propuesta se apoya en la Investigación-Acción como sustento metodológico investigativo, que permite el seguimiento, la sistematización y análisis de las acciones formativas contenidas en esta propuesta.

**MOMENTOS DE LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN:** La implementación de esta propuesta se ciñe a dos momentos: Diagnóstico Inicial y ciclo dinámico de Planeación-Acción-Observación-Reflexión.

Durante el momento “Diagnóstico Inicial”, se aplican los instrumentos de observación (Anexo 3), cuestionario (Anexo 2) y de análisis del primer producto escrito de los estudiantes (Anexo 8) para establecer elementos de análisis de entrada que permitan direccionar la construcción de los sentidos y particularidades de la propuesta.

En el segundo momento (Ciclo dinámico), se diseña la unidad didáctica (Anexo 4) y en cada sesión de intervención se realizan las observaciones y ajustes respectivos (Anexo 3), además se aplican los instrumentos de autoevaluación y reflexión personal a los estudiantes (Anexo 5 y 6), junto con los análisis de los productos escritos por parte del docente -Heteroevaluación- (Anexo 1). Se debe hacer énfasis en que en la operatividad y dinamicidad de este momento se continúa con el ciclo de Planeación-Acción-Observación-Reflexión, a la vez que cada estudiante va dando forma al Portafolio.

**CRONOGRAMA Y SECUENCIACIÓN DE LA PROPUESTA:** El siguiente cronograma muestra la secuenciación didáctica final ajustada a los objetivos de la propuesta y efecto de la aplicación del ciclo dinámico de la Investigación-Acción.

Tabla 1. Cronograma y secuenciación propuesta

Estándares						
Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la cohesión y la coherencia. .Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, mensajes, correos electrónicos, etc.). Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos, quién soy y qué sé del mundo.						
UNIDAD DIDÁCTICA	OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	CONTENIDOS (Son transversales a todas las sesiones de clase)	No. SESIONES DE CLASE	NOMBRE DE SESIÓN	OBJETIVOS	MATERIALES
MEJORANDO MI ESCRITURA	Mejorar los procesos de escritura de las y los estudiantes a través de actividades ancladas a sus contextos más cercanos, promoviendo la reflexión y autoevaluación personal y la construcción del portafolio de trabajo individual, como evidencia final de proceso.	1. VOCABULARIO. Ropa, Lugares... 2. EXPRESIONES 3. LUGARES 4. GUSTOS Y DISGUSTOS 5. CONECTORES DE SECUENCIA 6. CONJUNCIÓNES Y PREPOSICIONES 7. TIEMPOS GRAMATICALES	1	Encuesta / Diagnóstico inicial	Identificar la percepción sobre la metodología implementada en las sesiones de clase de inglés durante los periodos de escolarización, los intereses de aprendizaje del idioma y las dificultades emocionales para emprender este proceso.	-Canciones para indicación de acciones. -Encuestas -Cuadernos -Resaltadores
			2	Conociéndonos ¿Quién soy yo? - Who am I?	Identificar las dificultades escriturales de las y los estudiantes en cuanto las categorías de coherencia, cohesión y normativa,	-Formato actividad Who am I? -Copia de Anexo F -Cuadernos -Copia Historia de personaje para identificación de palabras

					para emprender procesos de mejora.	- Resaltador es -Carpeta -Hojas blancas
			3	Invitación a mi fiesta de cumpleaños - Invitation to my birthday party	Usar los elementos de la lengua inglesa que permiten la construcción de oraciones en el marco de la invitación a una fiesta de cumpleaños. s.	-Canción en digital de Feliz Cumpleaños. -Cuaderno -Modelo de tarjeta de invitación a cumpleaños. -Carpeta -Hojas blancas
			4	Texto libre	Elaborar texto escrito que exprese las emociones y los gustos a manera de historia personal, a partir de los relatos orales.	- Memofichas con imágenes de emociones y nombres en inglés -Tablero -Cuaderno - Resaltador es -Hojas blancas -Carpeta
			5	My perro favorito - My favorite dog	Elaborar texto escrito que exprese el gusto por las mascotas, a partir de ejemplos	-Cuaderno -Hojas blancas - Resaltador es -Carpeta
			6	Autobiografía - Autobiography	Elaborar texto escrito autobiográfico	-Cuaderno - Resaltador es

					co, a partir de modelos de presentación en inglés	-Hojas blancas -Carpeta
			7	Información personal - Personal Information	Elaborar texto escrito de presentación personal, según modelo	-Cuaderno - Resaltadores - Memofichas con imágenes y palabras -Hojas blancas -Carpeta
			8	Mis vacaciones - My last vacation	Elaborar texto escrito expresión de las experiencias vacacionales de mitad de año escolar	-Hojas blancas -Cuaderno - Resaltadores -Carpeta
			9	Producto Final - Portafolio	Organizar los productos elaborados, a partir de la selección personal y la autoevaluación del proceso.	-Carpeta -Anexo 5 -Anexo 6 -Productos de los estudiantes

**CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ACTIVIDADES:** Los siguientes enunciados son las exigencias que se siguieron en el marco de la propuesta para la construcción de las actividades.

- Las actividades propuestas deberán promover el mejoramiento de la producción escrita en las categorías: Normativa, Coherencia y Cohesión propuestas por el autor Daniel Cassany.
- Las actividades deberán correlacionarse con los estándares relacionados en la planeación didáctica, según los problemas identificados.
- El desarrollo de las actividades deberá estar enmarcado en una didáctica



que privilegie la reflexión personal, la cooperación entre estudiantes y los saberes previos.

## **LA EVALUACIÓN: HETERO Y AUTOEVALUACIÓN**

Durante la propuesta el proceso de evaluación se realiza de manera permanente por los estudiantes y el docente-practicante como parte del ciclo de la Investigación -Acción, en el momento denominado “Reflexión”.

La Heteroevaluación, como se menciona en el marco teórico, a cargo del docente-practicante y apoyada en el Anexo 1, consiste en la revisión de cada uno de los productos, brindando asesoría a los estudiantes de manera personalizada y buscando identificar el nivel de *coherencia*, *cohesión* y *normativa* obtenido por los estudiantes, en cada uno de los productos.

Para la autoevaluación, cada estudiante es responsable de verificar su proceso de aprendizaje en cada sesión de clase, identificando y expresando sus inquietudes frente a la escritura en el idioma inglés en el desarrollo de cada ejercicio escrito. Así mismo, como apoyo en su proceso de autoevaluación utiliza los Anexos 5 y 6, al finalizar la aplicación de la propuesta. Es de anotar que la autoevaluación es parte integral del uso de la técnica portafolio de trabajo, ya que sirve como depósito de reserva de los ejercicios propuestos por los docentes-practicantes, que aporten al autorreflexión constante del estudiante sobre sus productos, para la detección de sus progresos y debilidades en el uso escrito del idioma inglés.

## **3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

### **3.4.1 Rúbrica para el análisis de productos escritos**

Este instrumento titulado “Instrumento: Rúbrica para el análisis de productos escritos”, tiene por objetivo: Evaluar los productos escritos realizados por los estudiantes a partir de tres categorías propuestas por el autor Daniel Cassany.

La aplicación del instrumento se ajusta a los siguientes momentos:

- Este instrumento es aplicado a la actividad titulada Who am I? como parte de la heteroevaluación, con el propósito de identificar las problemáticas en el proceso de escritura. Los resultados permitieron el diseño de la unidad didáctica.
- Durante cada sesión de clase el docente-practicante aplica el instrumento a cada uno de los productos evaluables de las sesiones de clase, como parte del apoyo a los procesos escriturales en el idioma inglés, buscando identificar el nivel de coherencia, cohesión y normativa obtenido por los estudiantes.

### **3.4.2 Cuestionario-encuesta autoadministrada**

Toro Jaramillo y Parra Ramírez, señalan el cuestionario como el instrumento más utilizado en los procesos de investigación, el cual consiste en un conjunto de preguntas con una o más variables por medir definidas en el estudio. En ese sentido, es necesario determinar el contexto investigativo y sus características para el uso del cuestionario como técnica que tenga un carácter apropiado. Los cuestionarios pueden estar determinados por la forma de selección, cuestionario no estructurado (preguntas abiertas) y cuestionarios estructurados (preguntas cerradas) que pueden ser utilizadas cuando el investigador de forma anticipada conoce las posibles preguntas a incluir. Ahora bien, los tipos de encuestas pueden ser suministradas a través de su aplicación: puerta a puerta, ejecutivos, centros comerciales, por teléfono, autoadministrados, por correo, por internet, entre otros<sup>43</sup>.

Es por ello, que la encuesta es una técnica de recolección de información que permite al presente estudio identificar la percepción sobre la metodología implementada en las sesiones de clase de inglés durante los periodos de escolarización, los intereses y momentos de aprendizaje del idioma y las dificultades emocionales para emprender este proceso.

---

<sup>43</sup> TORO JARAMILLO, Iván Darío. PARRA RAMÍREZ, Rubén Darío. Fundamentos metodológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Universidad EAFIT: Medellín. 2010. p 453

Los procedimientos de aplicación del instrumento se ajustaron a los siguientes momentos:

#### Momento 1: Prueba Piloto (Protocolo)

- Prueba piloto del instrumento: Cuestionario - Encuesta autoadministrada a estudiantes no pertenecientes al Colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED- del mismo ciclo educativo.
- Ajuste al instrumento con base en los resultados obtenidos en la prueba piloto.

#### Momento 2: Aplicación instrumento (Protocolo)

- Presentación del objetivo y el procedimiento de diligenciamiento de la encuesta al grupo de estudiantes del ciclo V.
- Entrega de instrumento a los estudiantes asistentes a la sesión de clase de inglés del Colegio Magdalena Ortega de Nariño -IED-
- Se brinda el lapso de 20 minutos para que los estudiantes diligencien el instrumento.
- Se aclaran inquietudes a los estudiantes que solicitan apoyo para resolver las preguntas.
- Se recogen los instrumentos diligenciados

### **3.4.3 Diario de campo**

Para el abordaje del diario de campo es necesario recordar que este hace parte de los instrumentos utilizados en el principio de la investigación que es el “observar”. Toro Jaramillo y Parra Ramírez, definiendo que quien observa es porque ha determinado el fenómeno que estudia, “así se impondrá como necesario recoger y ordenar formulaciones tan diversas como observar acciones, observar hechos, observar sistemas, autoobservación, posiciones de observación, etc”. En la investigación cualitativa la observación será el medio de apoyo técnico para acceder al conocimiento cultural y social de los grupos en sus acciones en ambientes cotidianos. La observación puede optar en diversas modalidades con base en los medios que se necesite para sistematizar “lo observado, el grado de participación de la observación, el número de observaciones y el lugar donde se realiza el

proceso”<sup>44</sup> ya sea a través de observación no estructurada, observación estructurada o participante.

Una vez contextualizado el principio de la investigación se puede comprender que el Diario de Campo es utilizado como uno de los medios de registro y sistematización de la experiencia investigativa y se recomienda su uso para consignar la cotidianidad de las experiencias, ideas, confusiones, y problemas que surgen durante el proceso de observación. El diario de campo se constituye como uno de los medios para ponderar información que será el apoyo sobre los vacíos y deficiencias en los datos<sup>45</sup> que complementará el producto final del escrito investigativo. Su uso busca en el objeto de estudio rescatar el lenguaje en el contexto observado (dichos, expresiones, jerga) y se recomienda registrar al pie de la letra y monitorear de forma permanente el ejercicio de la observación.

Existen cuatro clases de nota en los diarios de campo: las que se toman inmediatamente después de una sesión de trabajo; las notas escritas a partir de las anteriores; las notas que registran el lado personal del trabajo de campo y las notas de análisis e interpretación.<sup>46</sup> Medios que no solo son utilizados para registro de datos sino que ayudan y aportan a construir y analizar el proceso de la investigación.

Por tal razón, el diario de campo es una técnica que permite registrar los acontecimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las sesiones de clase de la asignatura “inglés”. Para el caso de estudio se basará en los elementos del currículo propuestos por el autor Julián De Zubiría<sup>47</sup>, (Propósito, Contenido, Secuencia Didáctica, Método, Recursos y Evaluación). Con este instrumento se busca aportar al ciclo dinámico de la Investigación-Acción.

---

<sup>44</sup> Ibid. p.335-337

<sup>45</sup> Ibid. p.344

<sup>46</sup> Ibid. p.345

<sup>47</sup> DE ZUBIRÍA S. Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los Modelos Pedagógicos. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia. 2000. . 18

Los procedimientos de aplicación del instrumento se ajustaron a los siguientes momentos, cuando fue aplicado a la docente titular.

#### Momento 1: Entrenamiento y ajustes iniciales

- Durante una semana y tras observar 4 sesiones de clase de diferentes docentes se realiza la aplicación del instrumento.
- Se realizan los ajustes y se aclaran dudas frente al procedimiento de redacción.

#### Momento 2: Aplicación instrumento (Protocolo)

- Se solicita autorización inicial a la docente titular, explicando los objetivos y alcances del uso de la información.
- Se inicia el proceso de observación y registro inicial
- Se realizan los ajustes a la redacción del registro inicial, quedando como resultado el registro final, para ser entregado a la docente titular, quien aprobará el contenido.
- Se entrega el registro final a la docente para su aprobación

El procedimiento que se sigue para la aplicación del instrumento durante las sesiones de clase de los aprendices-docentes tiene en cuenta la separación de roles, entre ellos el de observador y docente-practicante, rol que se intercambia para cada sesión. El registro en borrador se transcribe para dejar el registro final para ser analizado y realizar los ajustes a los planes de clase.

### **3.4.3 Unidades didácticas**

Este instrumento permite programar las sesiones de clase para el abordaje de contenidos del idioma inglés acorde al ciclo de aprendizaje (jóvenes y adultos) que permita el fortalecimiento de la habilidad comunicativa de la escritura en las categorías de Coherencia, Cohesión y Normativa.

Este instrumento es afectado por cada una de las reflexiones realizadas a través del Anexo 2, en el marco del método de investigación-acción y sus ciclos. Estas reflexiones y ajustes se encuentran en los registros de los diarios de campo, que luego se condensaron en la unidad didáctica, en la columna *descripción de la*

*estrategia de enseñanza-aprendizaje portafolio*, que contiene de manera definitiva y final la estrategia diseñada y aplicada.

La cantidad de sesiones de clase se conecta directamente con los tiempos establecidos por el colegio Magdalena Ortega de Nariño - IED -, por lo tanto las intervenciones se desarrollan durante 10 semanas, con la frecuencia de una (1) sesión por semana, de dos (2) horas clase, desde una única Unidad Didáctica. Este marco temporal se inscribe en el proceso cíclico de la Investigación-Acción: Planificación, Acción-Observación y Reflexión, ciclo previsto en cada una de las sesiones de clase. Los productos evaluables son 7 por estudiante.

#### **3.4.4 Autoevaluación**

El instrumento de autoevaluación aplicado al final del proceso, busca promover la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados en los contenidos del idioma inglés, en los productos realizados por los estudiantes durante el proceso.

Los procedimientos de aplicación del instrumento se ajustaron a los siguientes momentos:

Momento 1: Aplicación de piloto y ajustes

- Se entrega el instrumento a las estudiantes que acompañan el proceso, presentando el objetivo y se somete a discusión.
- Se realizan los ajustes dejando el instrumento final.

Momento 2: Protocolo de aplicación

- Se entrega el instrumento ajustado a las estudiantes, aclarando los objetivos.
- Se acompaña a las estudiantes frente a dudas que se presenten.
- Se da un lapso de 20 minutos para diligenciar el instrumento.

### **3.4.5 Reflexión personal**

El instrumento de reflexión personal aplicado al final del proceso busca que el estudiante reflexione y autoevalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, vivenciado en la clase de inglés.

Los procedimientos de aplicación del instrumento se ajustaron a los siguientes momentos:

Momento 1: Aplicación de piloto y ajustes

- Se entrega el instrumento a las estudiantes que acompañan el proceso, presentando el objetivo y se somete a discusión.
- Se realizan los ajustes dejando el instrumento final.

Momento 2: Protocolo de aplicación

- Se entrega el instrumento ajustado a las estudiantes, aclarando los objetivos.
- Se acompaña a las estudiantes frente a dudas que se presenten.
- Se da un lapso de 20 minutos para diligenciar el instrumento.

### **3.4.6 Instrumento de matriz de análisis para anexos 2, 3 Y 5**

El instrumento de matriz de análisis para anexos 2, 3 y 5 aplicado inmediatamente después de la recolección de información, busca clasificar y sistematizar dicha información recogida.

El procedimiento de aplicación del instrumento se ajustó a un único momento en el que se clasifica la información por las categorías trabajadas para el análisis. Luego, la frecuencia de mención de aquellos elementos referidos a las categorías y finalmente, la interpretación de esa referencia tomada. (Ver anexo 7)

### **3.4.7 Instrumento de heteroevaluación**

El instrumento de heteroevaluación aplicado al final del proceso, busca promover la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados por los compañeros de clase en los

contenidos del idioma inglés, en los productos realizados por los estudiantes durante el proceso.

El procedimiento de aplicación del instrumento se ajustó al final de cada una de las actividades realizadas durante la propuesta, haciendo entrega del instrumento ajustado a las estudiantes, aclarando los objetivos; luego, se les acompañaba frente a dudas que se pudieran presentar y finalmente, se daba un lapso de 20 minutos para diligenciar el instrumento.



## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados que se presenta a continuación reúne los datos tabulados de los anexos 2, 3, 4, 5, 6 aplicados a la población objeto con las consideraciones que permiten evidenciar el alcance de los objetivos propuestos durante el ejercicio de la investigación.

### 4.1 ANÁLISIS DEL ANEXO 2. CUESTIONARIO

El análisis del Anexo 2. Cuestionario-Encuesta Personal, se fundamenta en la codificación de preguntas abiertas propuesta por Toro Jaramillo & Parra Ramírez<sup>48</sup>, las cuales muestran las principales tendencias del cuestionario aplicado, que permiten generar la tabla No. 1

Tabla 2. Análisis de tendencias de respuestas Anexo 2

CATEGORÍA	Pregunta(s) del cuestionario	FRECUENCIA DE MENCIÓN	ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DE RESPUESTA
IMPORTANCIA Y UTILIDAD DEL IDIOMA INGLÉS	1. ¿Cuál es la importancia/utilidad que tiene para ti aprender inglés?	21	El aprendizaje del idioma inglés es importante como medio de comunicación, y útil para la proyección laboral y la posibilidad de viajar a otros países.
	4. Cuéntame sobre las metas que tienes después de terminar tu bachillerato y que tengan relación con el idioma inglés.	9	Las metas que exponen los estudiantes al finalizar la media académica, se caracterizan por su proyección personal a la educación superior donde el idioma inglés se reconoce como elemento clave para su formación.
FORMACIÓN EN IDIOMA INGLÉS	2. ¿En qué momento de tu educación formal tuviste contacto con el idioma inglés?	15	El primer contacto con procesos de aprendizaje del idioma inglés se encuentra en la escuela.
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	5. ¿Has utilizado el portafolio para aprender el idioma inglés?	15	Los estudiantes de éste curso no han tenido acercamiento con la técnica de portafolio.
	6. ¿Qué actividades han utilizado los docentes para	10	Las actividades con las cuales se ha promovido el aprendizaje prioriza el resultado o producto final sobre el proceso.

<sup>48</sup> Op. Cit. TORO JARAMILLO & PARRA RAMÍREZ. p.453

	enseñarte el idioma inglés?		
TIPOS DE EVALUACIÓN	7. ¿Has tenido la posibilidad de evaluar tus procesos de aprendizaje de manera personal? 8. ¿Cómo has sido evaluado en la clase de inglés?	25	Los procesos de evaluación se caracterizan por basarse en la heteroevaluación, dejando de lado la autoevaluación.
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL IDIOMA INGLÉS	3. Cuéntame cuáles son las dificultades que tienes para aprender el idioma inglés	8	Las actividades planteadas por los docentes no son las más apropiadas para la motivación de los estudiantes para que aprendan el idioma inglés.
		7	El proceso de enseñanza docente se centra en el aprendizaje, de repetición oral y poco en la habilidad comunicativa de la escritura.

Fuente: Elaboración propia

## 4.2 ANÁLISIS DEL ANEXO 3. REGISTROS DE DIARIOS DE CAMPO

Este Instrumento se fundamentó en los autores Julián de Zubiría y María de Lourdes Otero Brabo Cruz que permiten identificar el modelo pedagógico, a partir de las seis categorías del Hexágono Curricular. El análisis de este instrumento procede en dos momentos. El primero parte de la intención de identificar el modelo pedagógico que transita en las prácticas de la docente titular. Este resultado se encuentra en la presenta a continuación a través de las categorías de análisis en la siguiente tabla:

Tabla 3. Resultados Anexo 3-Registro 1, primer momento<sup>49</sup>.

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	ANÁLISIS DIARIO DE CAMPO
Propósito	Se pudo evidenciar que los estudiantes no encontraban un propósito claro en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en tanto que no encontraban relación entre lo que estaban aprendiendo, y sus intereses, su diario vivir. A propósito, algunos estudiantes aseguraron lo siguiente: "Pero esto ¿para qué?" "El inglés no me sirve para nada, pues no para lo que yo quiero y voy a hacer"

<sup>49</sup> Op. Cit. DE ZUBIRÍA S. p.18

	<p>Estos comentarios permiten deducir que los estudiantes en un primer momento, no encontraban relación entre lo que estudiaban en sus clases de inglés y su vida personal, no le veían utilidad o propósito alguno. Esto ocasionaba que los estudiantes no estuvieran interesados por su aprendizaje, no estudiaban y como se pudo evidenciar en diferentes diarios de campo, constantemente revisaban o desarrollaban trabajos de otras asignaturas. Esto por supuesto entorpecía el aprendizaje de la lengua y se interesaban solo en la medida en que había una nota en juego.</p>
<b>Contenido</b>	<p>En este punto, el contenido de lo trabajado en clase obedecía a intereses gramaticales y estructurales de la lengua; de ahí que, en muchos casos, en observación se hubiera podido evidenciar que el profesor hiciera listado de estructuras gramaticales de un tiempo en específico, a lo cual, los estudiantes respondían transcribiendo del tablero, sin embargo, no había ningún proceso de análisis.</p>
<b>Secuencia Didáctica</b>	<p>En las primeras observaciones se pudo evidenciar que la secuencia didáctica seguida por el docente, aunque si bien contaban con la intención del docente por el cambio del tipo de actividad y de la clase magistral, no eran suficientes. Por ejemplo, el docente aseguró: “miren que hemos cambiado de actividades y hemos hecho otras cosas, pero a ustedes nada les gusta” Esto demuestra que el docente si ha tenido el interés por emplear ciertos elementos de la didáctica en sus clases; no obstante, las actividades, en su mayoría, no están relacionadas entre sí ni obedecen a los gustos de los estudiantes. A propósito de esto, un estudiante aseguró: “no profe pero es que usted saca unos temas todos X” Este comentario hace referencia a la gran distancia que existe entre los temas que el docente proponía para las actividades en clase, y las características de la población en la que se pensó aplicar.</p>
<b>Método</b>	<p>Se evidencia que el docente orientó su trabajo sobre el método gramática-traducción, así como en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua.</p> <p>Este método privilegia habilidades memorísticas en los estudiantes, así como de pensamiento lógico-matemático. Esto en principio no es negativo, sin embargo, varios estudiantes mostraron inconformidades con respecto a esto, en tanto que les gustaría poder comprender mediante análisis, las temáticas.</p> <p>También es pertinente aclarar que el docente continuó su clase sin mostrar mayor atención al hecho de que la mayoría de estudiantes no entendían de qué se les estaba hablando, por lo que no hay un proceso de retroalimentación en el proceso de enseñanza, lo cual es sumamente problemático</p>

	<p>Esto produce todo el tiempo que los estudiantes se vean perdidos porque no logran captar la idea de lo que se les está diciendo, por lo que se presta una mayor atención en la habilidad comunicativa oral y escrita, más que en la receptiva de la escucha, pero no presenta espacios de reflexión y autoaprendizaje por parte de los estudiantes, por lo que en conclusión, se puede señalar que el desarrollo de la clase, emplea el modelo pedagógico tradicional</p>
<b>Recursos</b>	<p>En observación se pudo evidenciar que el manejo de recursos en principio, es básico. Solo se emplea marcador y tablero como recurso material y el docente como recurso humano. Esto, aunque no entorpece el proceso, sí evita que se impulse y aún más, teniendo en cuenta que tanto estudiantes como docentes, hacen reclamo del manejo de recursos distintos. Por un lado, el docente señala lo siguiente:</p> <p>“ojalá pudiera contar con más, poderles traer un video beam o algo, mostrarles un video, pero no se puede”</p> <p>Por su parte, algunos estudiantes aseguraron:</p> <p>“profe por qué no trae unos jueguitos o algo, mire que, aunque no crea, uno así aprende más”</p> <p>“un hermano que estudia en el Colombo por lo menos le ponen computadores o cosas y así uno aprende mejor”</p> <p>Estos comentarios permiten ver la necesidad e interés de los estudiantes por emplear herramientas didácticas y recursos tecnológicos para un aprendizaje mucho más efectivo de inglés como lengua extranjera.</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Las observaciones consignadas en los diarios de campo, no permiten ver un proceso de evaluación formal ya que en ninguno de los casos se presentó. No obstante, es necesario señalar que si hay un interés de parte del docente por comprobar que los estudiantes sean capaces de repetir lo que este enseñó ya que pregunta constantemente y les pide que repitan. También es importante señalar que no hubo procesos de autoevaluación ni un proceso de coevaluación constante</p>

Fuente: Elaboración propia

En el segundo momento se busca identificar el modelo pedagógico que subyace en el Anexo 3, las Unidades Didácticas y las prácticas docentes que se dieron durante la implementación de las propuestas de intervención. El resultado se encuentra en la tabla No. 3

Tabla 4. Resultados Anexo 9-Registro 2 al 9, segundo momento.

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	ANÁLISIS DIARIO DE CAMPO
Propósito	<p>Se pudo evidenciar en la observación registrada en el diario de campo, que los estudiantes encontraron un propósito mucho más sólido para la realización de las actividades en inglés, en tanto que dichas actividades del portafolio, estaban concentradas en temáticas que les eran mucho más atractivas y que estaban relacionadas con su plano sentimental. De esta manera, los estudiantes se vinculaban y comprometían mucho más con la actividad y la hacían de una mejor manera. Por ejemplo, se pudo evidenciar un mejor clima o atmósfera de clase en tanto que los estudiantes pudieron compartir entre ellos sus propias vivencias, como fue el caso de la actividad “my vacation” o “my pet”. Gracias a estas vivencias, los estudiantes también presentaron una mejor disposición a la coevaluación, y tomaron de una mejor manera, los comentarios hechos por sus compañeros. Ejemplo de ello, en la sesión 2 el docente para no generar un cambio brusco entre los estudiantes con la propuesta del estilo de enseñanza, propone una actividad central de escritura a partir de la ejemplificación para lograr un acercamiento con el educando y fortalecer la seguridad del mismo, para el desarrollo de la competencia de la habilidad comunicativa escrita, lo que se evidencia desde la metodología de la espiral en su fase de reflexión.</p>
Contenido	<p>En cuanto a los contenidos a transmitir a los estudiantes se refiere, el docente manifestó que siguieron con la propuesta curricular de la institución educativa:</p> <p>“Eso si ya es disposición del colegio, pues uno puede pasar una propuesta y todo, pero de ahí a que lo cambien, no creo”. Lo que demuestra que cualquiera que sea una estrategia que un docente emplee dentro de un salón de clase, esta debe estar ajustada, o debe tener en cuenta, las disposiciones de la institución en las que se va a aplicar. Esto es importante porque habla de la importancia que tiene el contexto en el desarrollo del proceso educativo.</p>
Secuencia Didáctica	<p>En los diferentes diarios de campo se ha podido ver que las clases han tomado una dinámica mucho más cambiante en tanto que hay revisión de tema anterior, hay explicación de teoría, hay trabajo práctico, (el cual cambia clase a clase), este trabajo práctico tiene en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, y finalmente, hay un espacio para la coevaluación. Esta secuencia didáctica cambia constantemente la actividad de los estudiantes, lo que provoca que estén concentrados y participen mucho más activamente. A propósito de esto un estudiante señaló:</p> <p>“(…) estamos haciendo mucho más ahora y el profe no lo deja dormir a uno”</p>

Método	<p>En cada una de las descripciones de los diarios de campo se evidencia la transformación de las prácticas docentes, con base en la reflexión del accionar didáctico, de tal manera que aparecen rastros del modelo pedagógico tradicional, del método gramática-traducción y el estilo de enseñanza por ejemplificación que en el transcurrir de las sesiones de clase se dirigen por el interés de que los estudiantes construyan su conocimiento de manera guiada. Por ejemplo, en este caso el docente no brinda toda la información, es más, ni siquiera hace señalamientos del vocabulario y la manera en que se debe decir una u otra expresión, sino que dejan que sus estudiantes con diccionario en mano, descubran por su cuenta, reglas gramaticales o coincidencias, o maneras de expresar las cosas de acuerdo con lecturas, el uso del traductor, etc. Por lo tanto, se puede decir que el modelo ahora tiene un poco más hacia un modelo pedagógico constructivista con enfoque del aprendizaje significativo, en el marco del método natural de Krashen en los estadios de preproducción y producción precoz, y el estilo de enseñanza de autoevaluación. En las sesiones, también, existe una combinación de estilos que superan el tradicional encaminado a estilos de aprendizaje constructivista como lo es la autoevaluación bajo la intención docente en la fase de planeación en consonancia para replantear los propósitos, la secuencia didáctica, el método y los recursos para el inicio nuevo de la espiral metodológica.</p>
Recursos	<p>Los recursos ahora son mucho más variados para los estudiantes, además de los tecnológicos por los que ahora se promueve y emplean para el descubrimiento y desarrollo de las actividades, se les da la oportunidad que se expresen con material que si bien es sencillo, por sus características visuales, generan un atractivo para los estudiantes y les facilita su trabajo. Esto se evidenció en el hecho de que los estudiantes con el material brindado por el profesor, lograron, al menos en su mayoría, hacer un trabajo mucho más cómodo y se les vio motivados por la realización del trabajo.</p>
Evaluación	<p>Se logra reconocer en los diarios de campo, una modificación en la relación entre docente, estudiante y competencia comunicativa de la escritura, desde la fase de observación metodológica, donde el estudiante a partir de la autoevaluación distingue sus capacidades y límites con el idioma inglés para tener el acercamiento docente y guía de superación del error en las actividades propuestas en el portafolio. Esto permite que los estudiantes sean mucho más conscientes de su proceso y de sus fortalezas y debilidades. Por otro lado, la coevaluación enriquece no solo el trabajo del otro, sino también el trabajo propio porque se impulsa la idea de que cada estudiante aprenda más del error del compañero.</p>

Fuente propia

### 4.3 ANÁLISIS DEL ANEXO 5. AUTOEVALUACIÓN

Este instrumento estaba compuesto por cinco categorías transversales, que permitían fijar la atención y reflexión del estudiante en objetos de calificación sobre los siete escritos construidos. A continuación se muestra el análisis del proceso de autoevaluación de los estudiantes:

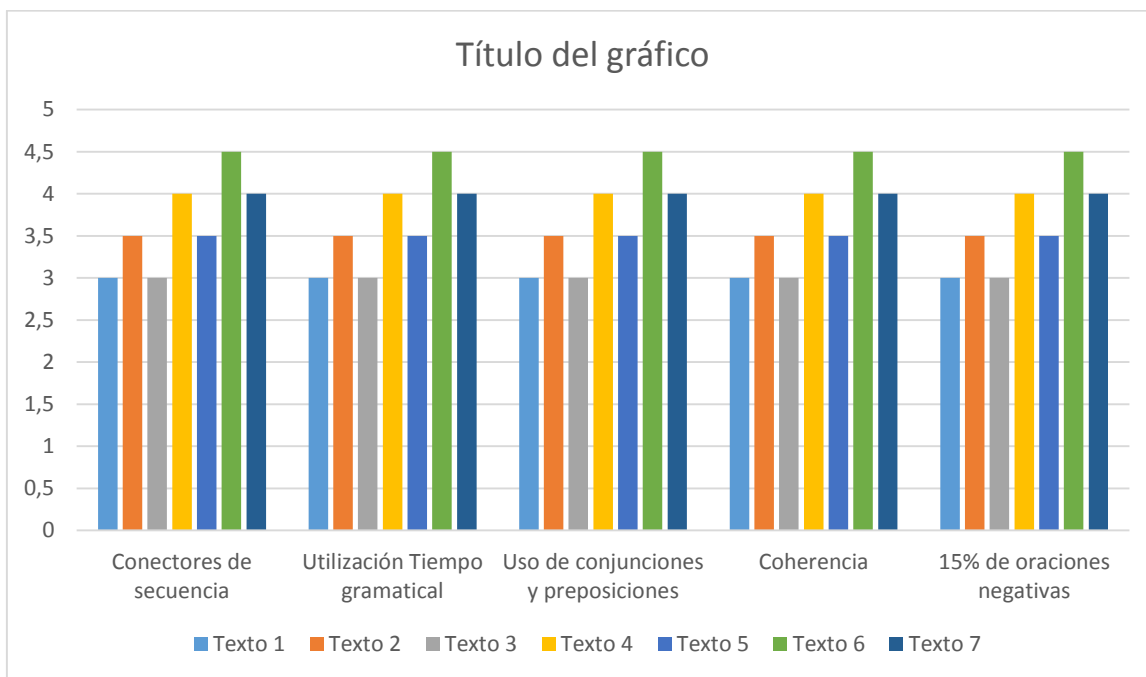


Ilustración 1 . Autoevaluación Estudiante 1

Tabla 5 . Autoevaluación Estudiante 1

Producto	Criterios de autoevaluación					
	1. uso de conectores de secuencia	2. Utilizo correctamente el tiempo gramatical	3. Utilizo conjunciones y preposiciones para unir frases	4. Mi escrito tiene coherencia	5. Mi escrito tiene al menos el 15% de frases en negativo	6. Nota final

Who am I?	3	3	3	3	3	15
Birthday party	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	17
Emotions	3	3	3	3	3	15
My pet	4	4	4	4	4	20
Autobiography	3.5	3.5	3.5	3.5	3.5	17
Personal information	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	22
Vacation	4	4	4	4	4	20

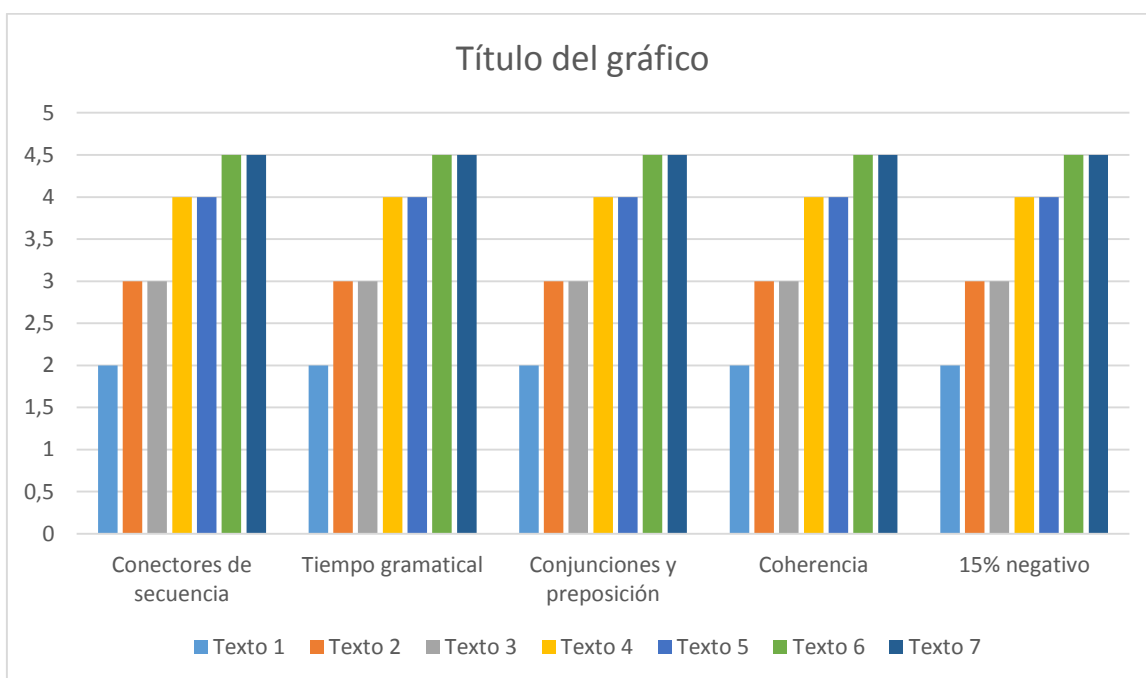


Ilustración 2 . Autoevaluación Estudiante 2



Tabla 6. Autoevaluación Estudiante 2

Producto	Criterios de autoevaluación					
	1. utilizo conectores de secuencia	2. Utilizo correctamente el tiempo gramatical	3. Utilizo conjunciones y preposición es para unir frases	4. Mi escrito tiene coherencia	5. Mi escrito tiene al menos el 15% de frases en negativo	6. Nota final
Who am I?	2	2	2	2	2	10
Birthday party	3	3	3	3	3	15
Emotions	3	3	3	3	3	15
My pet	4	4	4	4	4	20
Autobiography	4	4	4	4	4	20
Personal information	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	22
Vacation	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	22

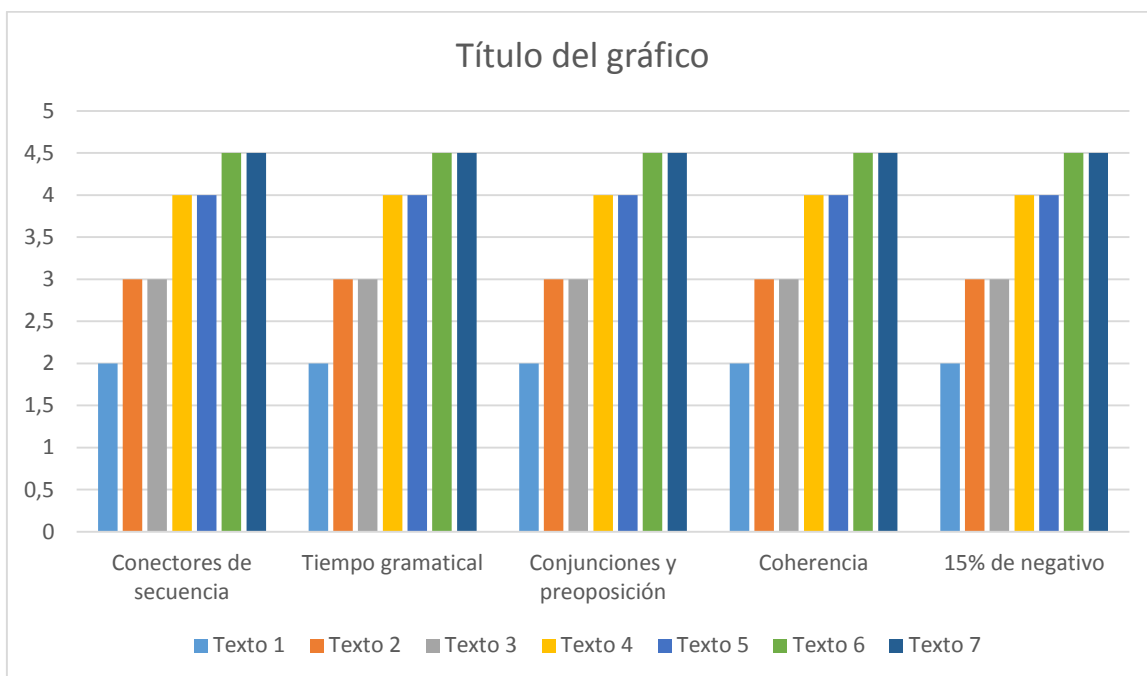


Ilustración 3 . Autoevaluación Estudiante 3

Tabla 7 . Autoevaluación Estudiante 3

Producto	Criterios de autoevaluación					
	1. utilizo conectores de secuencia	2. Utilizo correctamente el tiempo gramatical	3. Utilizo conjunciones y preposición es para unir frases	4. Mi escrito tiene coherencia	5. Mi escrito tiene al menos 15% de frases en negativo	6. Nota final
Who am I?	2	2	2	2	2	10
Birthday party	3	3	3	3	3	15
Emotions	3	3	3	3	3	15
My pet	4	4	4	4	4	20
Autobiography	4	4	4	4	4	20
Personal information	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	22
Vacation	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	22

De las tablas y los cuadros de autoevaluación se puede evidenciar un progreso general en todos los ítems asignados, a medida que el desarrollo de la estrategia iba avanzando. Sin embargo, se puede ver que hay una dificultad un poco mayor en textos completos compuestos por párrafos estructurados, como en las actividades 'autobiography' y 'emotions'. Esto se sustenta en el hecho de que los estudiantes presentan dificultades de redacción no solo en la lengua extranjera, sino, principalmente, en su lengua materna. Así pues, el desarrollo de la estrategia en inglés presenta ese problema, por lo que es necesario que un docente lo tenga en cuenta.

Además, muestra que los estudiantes reconocen que sus escritos todavía tienen debilidades para el uso de conjunciones y preposiciones para unir frases (***because; and; to; with; of; for***) que lo ubica con un nivel de efectividad medio. Sin embargo, los resultados de los ítems restantes se encuentran un poco más altos. Al parecer, el estudiante considera que ha sabido dar uso a los conectores de secuencia (in the first place; then; after; finally), tiempo gramatical (past progressive; and simple past). Y que a nivel general desde los resultados aseguran que sus textos realizados tienen coherencia.

Estos resultados señalan el reconocimiento de dificultades, fruto de los ejercicios de autoevaluación que el portafolio permite. A esto se une, la consideración del uso comunicativo de la lengua, cuestión que supera la utilización técnica de esta, debido a que cada producción estaba conectada a situaciones cotidianas (cumpleaños, Mascotas, Autobiografía, Vacaciones, entre otras).

#### **4.4 ANÁLISIS DEL ANEXO 6. CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL**

El análisis del Anexo 6. Cuestionario de Reflexión Personal, se fundamenta en la codificación de preguntas abiertas propuesta por Toro Jaramillo & Parra Ramírez, las cuales muestran las principales tendencias del cuestionario aplicado (Ver anexo 6).

Tabla 8. Análisis de tendencias de respuestas Anexo 6

CATEGORÍA	Pregunta del cuestionario	FRECUENCIA DE MENCIÓN	ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DE RESPUESTA
APRENDIZAJES ALCANZADOS	¿Qué has aprendido del idioma inglés en éste curso? ¿De qué manera crees que has mejorado tu escritura en el idioma inglés en este curso?	3	Los estudiantes consideran que, entre los aprendizajes alcanzados durante la propuesta pedagógica orientada por los docentes practicantes de la Universidad Libre, se encuentran: 1. el mejoramiento de los procesos de escritura en el idioma inglés a partir de la activación motivacional, las actividades contextualizadas que contemplan los intereses de los participantes que fueron promovidas desde el portafolio. 2. la práctica de la autonomía, autorreflexión y la valoración de los juicios sobre el saber propio de la habilidad comunicativa de la escritura en inglés. 3. la sistematización de las actividades en el marco de los procesos de aprendizaje del idioma inglés, a través del portafolio.
ROLES	¿Qué función ha cumplido el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el idioma inglés en este curso?	3	Las actividades propuestas durante éste curso permitieron un cambio de roles, donde el docente se comprendía como un guía acorde al modelo pedagógico constructivista. A esto se suma que el estudiante tenía la posibilidad de equivocarse sin que ello implique amonestación, sino un camino de autorreflexión para aprender.
EL PORTAFOLIO	¿Cómo crees que la estrategia “Portafolio de Trabajo” utilizada en éste curso le ha facilitado el aprendizaje del idioma inglés?	3	El portafolio como lugar donde guardar el historial de trabajo de cada clase permitía que la enseñanza de la escuela superará sus muros y cualquier otro espacio se convirtiera en una posibilidad de aprendizaje, ya que se convierte en una herramienta de apoyo y repaso del idioma inglés.

Fuente: elaboración propia

## 4.5 ANÁLISIS DE PRODUCTOS ESCRITOS

Para el análisis de los productos escritos de los estudiantes se utilizan tres (3) de las categorías propuestas por el autor Daniel Cassany: Coherencia, Cohesión y Normativa-Ortográfica. El contenido de cada categoría se contextualiza a las exigencias curriculares de la institución educativa, del mismo modo que el rango de calificaciones y los niveles de valoración.

En la siguiente tabla aparecen los criterios que configuran el Instrumento No. 6 Rúbrica para el análisis de productos escritos, desde la cual se realiza la evaluación de los productos escritos de cada estudiante.

Tabla 9. Criterios de evaluación de productos escritos

NIVELES RANGO DE CALIFICACIÓN PORCENTAJES		ALTO 5.0 - 4.0 100%-80%	INTERMEDIO 3.9 - 2.5 78%-50%	BAJO 2.4 - 1.0 48%-20%
CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	El texto contiene información relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase haciendo uso de los tiempos gramaticales: <i>past progressive and past simple.</i>	La información que contiene el texto en algunos de sus apartes es relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase, presentando uso inadecuado de uno de los dos tiempos gramaticales: <i>past progressive o past simple.</i>	El texto no contiene información relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase y hace uso inadecuado de los tiempos gramaticales: <i>past progressive and past simple.</i>
COHERENCIA	La información que contiene el texto es relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase, haciendo uso adecuado de los tiempos gramaticales: <i>past progressive and simple past.</i>			
COHESIÓN	Las diferentes frases que componen el texto se conectan entre sí, haciendo uso adecuado de los pronombres: <i>I, you, he, she, it, we,</i>	En el texto hace uso adecuado de pronombres, las conjunciones, preposiciones y	En algunos apartes del texto se hace uso adecuado de los pronombres, las conjunciones,	En el texto hace uso inadecuado de pronombres, las conjunciones, preposiciones y

	<i>they</i> ; conectores de secuencia: <i>in the first place</i> ; <i>then</i> ; <i>after</i> ; <i>finally</i> ; conjunciones y preposiciones para unir mis frases: <i>because</i> ; <i>and</i> ; <i>to</i> ; <i>with</i> ; <i>of</i> ; <i>for</i> ; para la comprensión global del texto.	conectores de secuencia indicados.	preposiciones o conectores de secuencia indicados.	conectores de secuencia indicados.
NORMATIVA - ORTOGRAFÍA	El uso correcto de la ortografía. Ortografía: las letras que componen las palabras deben ser las correctas ( <i>Table-es correcta</i> ; <i>tavle-no es correcta</i> ).	En el texto se usa de manera correcta el léxico, la ortografía y la morfosintaxis.	En el texto se usa de manera correcta, ya sea el léxico, la ortografía o la morfosintaxis.	En el texto se usa de manera incorrecta el léxico, la ortografía y la morfosintaxis.

Adaptado de Rodríguez, S. [En línea] Criterios de evaluación de textos escritos en proceso en lengua materna, en el segundo ciclo de Educación<sup>50</sup>.

Seguido se presentarán los análisis de los productos de cada estudiante en el marco de las categorías, niveles y rangos de calificación.

Ahora bien, en cuanto a los asuntos formales de fortalecimiento de los tiempos gramaticales past progressive o simple past y de las categorías de cohesión y normativa-ortografía, presentaron los niveles de porcentaje más bajos con respecto a la anterior categoría, en tanto que el uso de pronombres, las conjunciones, preposiciones o conectores de secuencia no siempre fue adecuado olvidando por lo regular el uso de los conjunciones y preposiciones de forma adecuada.

Son múltiples las falencias, desde múltiples aspectos, que se evidencian en las actividades realizadas por los estudiantes, especialmente, analizándola desde las tres categorías que propone Cassany: coherencia, cohesión y normativa-ortografía. A continuación, se resaltan los principales errores de los resultados de dicha actividad a la luz de la rúbrica para análisis de productos escritos (Ver anexo 6) propuesto por Cassany

<sup>50</sup> RODRÍGUEZ, S. [En línea] Criterios de evaluación de textos escritos en proceso en lengua materna, en el segundo ciclo de Educación. 2012 Disponible en: file:///C:/Users/usuario/Downloads/FINAL%20TG%20SOLANGE%20EVALUADOR%20con%20RAE.compressed.pdf [Consultado en febrero de 2017]

En el ejercicio A1 se pudo evidenciar que el estudiante presenta debilidades desde lo “normativo” en la estructura de la oración, específicamente la morfosintaxis y el léxico, por ejemplo: “I likes play soccer and be DJ and not dislikes play tennis” por “I like to play soccer and to be DJ, and don’t like to play tennis” (Ver anexo 1). En este caso se puede ver que agregó un sufijo de conjugación inadecuado “(like-s)” y tampoco utilizó el auxiliar adecuado “don’t”. Adicionalmente, omite la palabra “old”, haciendo referencia a los años “years *old*”, y en cuanto a la cohesión se refiere, el estudiante no utiliza adecuadamente el conector “so on” o no busca otras posibilidades más que etc., porque no conoce suficiente vocabulario que enriquezca su escrito y la permita establecer de diferente manera su texto.

En el ejercicio A2, por su parte, se pudo evidenciar una fuerte debilidad en cuanto a coherencia o normativa se refiere; sin embargo, sí presenta considerables falencias en cuanto a la cohesión que se puede evidenciar en ejemplos como la falta de signos de admiración como en “Hi!”, así como de pausas ortográficas a través de comas y puntos, como en el caso de: “I’m seventeen years old (.) Currently(,)...”. Por último, tampoco hace uso de las comillas para hacer referencia a la palabra “hongo” en su escrito, mostrando un deficiente uso de signos ortográficos que el estudiante presenta debilidades desde lo “normativo” en su lengua materna, por lo que tampoco hace relación con la lengua extranjera que está aprendiendo.

En el ejercicio A3 la estudiante optó por una organización del texto estructurada a través de subtítulos, por lo que se dificulta el análisis de la cohesión en términos de ilación de ideas. No obstante, sí se pueden evidenciar una serie de problemas en términos morfosintácticos y ortográficos. Por un lado, la estudiante en repetidas ocasiones confunde la ubicación de los adjetivos con respecto de los sustantivos a los cuales cualifican, como en el caso de: “eyes Brown” en vez de “Brown eyes”, “hair long” en vez de “long hair” y “mouth pink” en vez de “pink mouth” como consecuencia de una transposición de la lengua materna (español). Por otro lado, cometió un error de tipo ortográfico al escribir “pative”, buscando expresar “passive” por desconocimiento, por un lado, de léxico suficiente, y por el otro, de la ortografía tanto de su propia lengua como de la lengua extranjera. finalmente, cometió un error

de tipo morfológico al escribir “I like: dance...” y no “dancing”, como consecuencia de una debilidad en el manejo de dicho nivel de la lengua.

En el ejercicio A4 se puede evidenciar una fuerte debilidad en el manejo de los tres aspectos que se están teniendo en cuenta para este análisis. En cuanto a la coherencia se refiere, expresó en la actividad cosas como “I am drog”, haciendo que esta oración fuera incomprensible; sin embargo, la coherencia está dada por falta de vocabulario suficiente para expresar lo que en realidad quería. Similar situación ocurre con las oraciones “my liker dance” en vez de “I like to dance” y “my liker and eat”. Ahora bien, en cuanto a la cohesión se refiere, el estudiante no realizó un texto seguido, sino que solamente ubicó ideas una bajo la otra, siendo evidencia de debilidades en el manejo de conectores que le permitieran crear un texto de corrido; incluso ubica elementos como “dislikes → I don’t like fruit juice”. Finalmente, se evidencian debilidades ortográficas como consecuencia de una relación fonética entre lo que el estudiante escucha de la palabra, con lo que escribe como producto. Esto se ve en “ege” en vez de “age” y “Braun” en vez de “brown”.

En el ejercicio A5 se puede evidenciar cierta debilidad de coherencia cuando se expresa “I study: Magdalena Ortega” en vez de “I study in Magdalena Ortega School”, sin responder a lo que realmente se le está preguntando, como consecuencia de un deficiente manejo lexical. A su vez, presenta cierto manejo de elementos de cohesión ya que usa signos ortográficos como la coma y los dos puntos “I like: dance, read, eat”, aunque no construye textos continuos, sino que, como en otros casos, separa ideas por líneas, sin evidenciar la capacidad de construir párrafos. De igual manera, tiene ciertas dificultades en términos sintácticos ya que también ubica adjetivos erróneamente como “eyes Brown” en vez de “brown eyes” o “hair beautiful” en vez de “beautiful hair”. Adicionalmente presenta errores ortográficos como en “talk” para escribir “tall” y “sencible” buscando decir “sensible”, error cometido, no solo por un error ortográfico tanto en inglés como en español, sino por desconocimiento del vocabulario adecuado para expresar lo que quería.

En el ejercicio A6, por su parte, se evidenciaron debilidades de coherencia en los casos en que expresa “I am study” por una particular relación del estudiante a



relacionar el pronombre “I” siempre con el verbo “am” porque como se ha aprendido de memoria esta relación “I am”, ahora la relaciona como una sola, siendo prueba que la memoria como herramienta de aprendizaje si bien es útil, no garantiza la comprensión. De igual manera, es redundante al escribir “I don’t like the class the math class”, en vez de escribir “I don’t like math class”. Paralelamente, presenta debilidades de cohesión ya que solo usa un solo signo ortográfico a pesar de emplear 15 líneas en su texto, aunque estas líneas, son a su vez, cortadas de manera arbitraria, sin seguir ningún orden. De ahí que presente líneas de párrafo con solo la palabra “the” o “soup”. Además, presenta debilidades ortográficas ya que al no conocer la manera adecuada en que se escribe una palabra, opta por la relación fonética empleando una regla de su lengua materna (español) en la que a cada uno de los fonemas le corresponde un grafema, desconociendo la relación distintiva que hace el inglés. Esto se evidencia en las dos últimas líneas (Ver anexo 1) cuando escribe “may ais ar bron ay am fony”, en vez de “my eyes are Brown, I am funny”.

En el ejercicio A7, por su parte, se evidenció debilidades de coherencia en los casos en que expresa “I am study” por una particular relación del estudiante a relacionar el pronombre “I” siempre con el verbo “am” porque como se ha aprendido de memoria esta relación “I am”, ahora la relaciona como una sola, siendo prueba que la memoria como herramienta de aprendizaje si bien es útil, no garantiza la comprensión. De igual manera, es redundante al escribir “I don’t like the class the math class”, en vez de escribir “I don’t like math class”. Paralelamente, presenta debilidades de cohesión ya que solo usa un solo signo ortográfico a pesar de emplear 15 líneas en su texto, aunque estas líneas, son a su vez, cortadas de manera arbitraria, sin seguir ningún orden. De ahí que presente líneas de párrafo con solo la palabra “the” o “soup”. Además, presenta debilidades ortográficas ya que al no conocer la manera adecuada en que se escribe una palabra, opta por la relación fonética empleando una regla de su lengua materna (español) en la que a cada uno de los fonemas le corresponde un grafema, desconociendo la relación distintiva que hace el inglés. Esto se evidencia en las dos últimas líneas (Ver anexo

1) cuando escribe “may ais ar bron ay am fony”, en vez de “my eyes are Brown, I am funny”.

En el ejercicio A8 la coherencia del texto se ve comprometida en oraciones como “I where do study” en vez de “where I study”, así como en el caso de “I have twente years old” en vez de “I am twenty years old”; errores producidos por una confusión de vocabulario e incluso, una intromisión del español, que además se traduce en una confusión de la sintaxis de la lengua extranjera. De igual manera, se presentan falencias ortográficas en casos como “twente” en vez de “twenty” “lakis” en vez de “like”, “playnin” en vez de “playing”, puesto que el estudiante las ha escuchado, pero no las suele escribir, por lo que, aplicando su propia perspectiva fonética, escribe tal y como él cree que suena.

Caso similar se presenta en el ejercicio A9, quien escribió “I have fiveteen years”, confundiendo de nuevo el uso del verbo “have” para expresar la edad, cuando lo correcto sería el verbo “am” (I am fifteen years old) produciendo una incoherencia. Además, escribe de manera incorrecta el número quince en inglés (fiveteen por fifteen) y tampoco agrega la palabra “old” después de “years” (I am fifteen years old). Finalmente, comete un error de sufijación al escribir “I like watches tv” en vez de “I like watch tv” porque aplica la regla de tercera persona singular en presente simple, en un caso que no debería.

Por su parte, en el ejercicio A10 la estudiante, aunque no comete errores sustantivos de coherencia, si deja mucho por ver en su manejo de cohesión textual ya que no demuestra habilidad para desarrollar un texto seguido, sino que presenta un listado de ideas (incluso numeradas). Además, escribe la palabra “despreocupar”, en español, en vez de “carefree” en inglés, puesto que no conoce el vocabulario suficiente para expresar lo mejor posible su personalidad.

El estudiante en el ejercicio A11 también presenta serias debilidades en cuanto a la cohesión del texto se refiere pues no presenta conectores y/o signos de puntuación, sino que solo yuxtapone las oraciones procurando dar respuesta a lo preguntado en la actividad. A su vez, presenta debilidades en la coherencia de su texto ya que

escribe “and jars am braon”, oración que no se logra entender qué buscaba expresar.

En el caso A12, el estudiante tampoco emplea elementos de cohesión textual, aunque no presenta falencias considerables en el desarrollo de su texto, excepto el caso en el que escribe “I live from Bogotá”, pero no deja claro si quería expresar lugar de residencia o de nacimiento. Así mismo, debe considerar el caso en el que el estudiante expresó “my likes” en vez de “I like...” como error de traducción.

Ahora bien, en el caso del ejercicio A13 sí se presenta varias falencias desde los diferentes aspectos que presenta Cassany. Por un lado, la coherencia del texto se ve comprometida porque escribe cosas como “I am write” en vez de “I am blonde”, mostrando debilidad en el manejo de vocabulario e incluso, de la ortografía de la lengua extranjera. Similar caso se presenta cuando el estudiante escribe “I am relaxeting” en vez de “I am relaxed” proponiendo nuevas formas de la palabra combinando las reglas que conocía con el vocabulario que creía conocer.

En el A14 se puede ver falta de elementos de cohesión ya que hay ausencia total de signos de puntuación, aunque la coherencia del texto es considerablemente buena; sin embargo, sí presenta una serie de errores ortográficos como “geir” en vez de “hair”. Por último, confunde sintácticamente la posición de los adjetivos y los sustantivos a los que califica como en “eyes black”, como consecuencia del conocimiento de las reglas morfosintácticas de su lengua materna.

Finalmente, en el A15 se puede ver que el estudiante efectivamente procura hacer un texto continuo, aunque no utiliza suficientes elementos de cohesión ya que, a pesar que emplea comas, los dos puntos y puntos finales, presenta debilidad en el uso de conectores y algunos otros signos ortográficos que debería usar. Sin embargo, sí comete algunos errores como “I have 19 years old” en vez de “I am 19 years old”, o “shait” en vez de “shy” ya que, aunque conoce la palabra fonéticamente, no la escribe adecuadamente sino como le suena.

## CONCLUSIONES

El presente apartado vincula la experiencia obtenida como estudiante-maestro y los logros obtenidos por los estudiantes durante la aplicación de la propuesta en el Ciclo V, de la jornada nocturna del Colegio Magdalena Ortega de Nariño - IED - de Bogotá.

En relación con los dos primeros objetivos específicos, la unidad didáctica (Anexo 4) fue la respuesta metodológica de la Investigación Acción - IA - que logra cohesionar y contextualizar la propuesta de intervención. Esta responde a las búsquedas formativas de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, las necesidades reveladas por los estudiantes en el proceso de expresión escrita en el idioma inglés, y la propuesta metodológica desde el modelo pedagógico constructivista, bajo el enfoque del aprendizaje significativo.

Frente al último objetivo específico los productos escritos revelaron que los ejercicios propuestos por los docentes-practicantes basados en contextos afines a la cotidianidad de los estudiantes, hicieron que los contenidos transversales propuestos en la unidad didáctica fueran significativos, puesto que el portafolio como técnica de registro y medio de verificación, permite a los estudiantes reconocer los progresos, los patrones de errores y aciertos, además de la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje.

Se debe señalar adicionalmente, que el portafolio de trabajo es una técnica que apoya de manera constante los procesos de evaluación de la habilidad comunicativa escrita de los estudiantes, durante el ejercicio de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

## RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para que sean tenidas en cuenta por los futuros estudiantes - maestros e instituciones educativas con base en la experiencia pedagógica adquirida en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño - IED - de Bogotá.

- Los procesos adelantados con la población objeto (joven, adulto) para el mejoramiento de la habilidad comunicativa escrita en el idioma inglés, reitera la necesidad de tener en cuenta para la planeación de las actividades, los intereses personales y de vida de los educandos, al comprender que no hacen parte de un sistema educativo regular como proceso propedéutico para el ejercicio desde la función didáctica docente.
- Por otra parte, es necesario que se siga manteniendo la concepción pedagógica sea consecuente al modelo pedagógico propuesto, para que el fin educativo en el aula en la selección de actividades y uso de recursos sean pertinentes para el aprendizaje de la habilidad comunicativa escrita en el idioma inglés.
- Se expone que la innovación didáctica a partir de la experiencia en el aula, no solo debe surgir de la simple idea como docente para planear una clase, sino de reconocer las necesidades de la población que oriente hacia dónde se debe dirigir la intención didáctica en consonancia en la recomendación anterior.
- Se debe tener en cuenta frente a la innovación metodológica en el aula, que el estudiante acostumbrado a la didáctica del modelo pedagógico tradicional (aprendizaje por repetición y modelación), presenta en él comportamientos de resistencia en la evaluación al confundir autoevaluación con la autocalificación, cuestión que dificulta la identificación personal de debilidades y la propuesta de estrategias de superación.

## BIBLIOGRAFÍA

BALLESTER, Antoni. El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. [en línea] <[http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)> [citado el 15 de febrero de 2016]

BLANDEZ ÁNGEL, Julia. La investigación-acción: un reto para el profesorado. Barcelona, España: INDE, 1996. p.23.

CASSANY COMAS, Daniel. Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. 11ª Edición. Barcelona, España: Graó, 2006. p. 19.

CHACÓN, Carmen. & CHACÓN-CORSO, María. El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras. [en línea]. <<http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/34324/1/articulo3.pdf>> [citado el 25 de enero de 2016]

COLEGIO MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO. [en línea] <<http://www.redacademica.edu.co/webcolegios/10/magdalenortega/pei.html>> [citado el 25 de enero de 2016].

CORRALES SALGUERO, Antonio Rafael. La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: Las unidades didácticas. [en línea] <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175435.pdf>> [citado el 16 de agosto de 2016]

DANIELSON, Charlotte. ABRUTYN, Leslye. Una introducción al uso de portafolios en el aula. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. 2002.

DANIELSON, Charlotte. ABRUTYN, Leslye. Una introducción al uso de portafolios en el aula. México, D.F. Fondo de Cultura Económica. 2004.

DELICADO, Gemma. Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web. [en línea]

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793129>> [citado el 15 de diciembre de 2015]

DELMASTRO, Ana Lucía. El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. Investigación y Posgrado. Vol. 2º, 2005.

DE ZUBIRÍA S. Julián. Tratado de Pedagogía Conceptual. Los Modelos Pedagógicos. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Colombia. 2000.

DÍAZ, Martha. Aprendizaje de inglés en adultos: una oportunidad de comunicación a través de la experiencia. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas Modernas. Universidad Javeriana. 2010.

DÍAZ OSORIO, José Jaime. El portafolio de desempeño: una práctica reflexiva para lograr éxito en el aprendizaje. [en línea]. <<http://www.funlam.edu.co/uploads/institucionalfunlam/546647.doc>> [citado el 15 de febrero de 2016].

GARCIA ESTEBAN, Soraya. Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Madrid, España, 2013. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá. Facultad de filosofía y letras. Doctorado en Lenguas modernas, literatura y traducción.

GONZÁLEZ, Jenny. Mejoramiento de la producción escrita en inglés de grado sexto B de la implementación de un taller de escritura creativa. Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en idiomas. Universidad Pedagógica Nacional. 2015.

LOMBANA, Sonia. Propuesta de un Portafolio de actividades como estrategia didáctica para incentivar el Plan Lector desde la escritura y creación de textos cortos en el grado 4 ° de ed. Básica primaria en el colegio de la Universidad Libre. Monografía para opta por el título de profesional en licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre. Bogotá, 2015.

LUNA ARGUDÍN, María. Habilidades docentes [En línea] Disponible en: <http://hadoc.azc.uam.mx/menu/menu.htm> [Citado el 15 de marzo de 2016]

MANOSALVA, Katherine y JIMÉNEZ, Carolina. El libro álbum como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de nivel I en el grado sexto de la Institución Educativa Distrital República de Colombia jornada nocturna. Monografía para optar por el título de profesional en licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre. Bogotá, 2015.

MEN. Educación para adultos. [en línea]. <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82806.html>> [citado el 25 de febrero de 2016]

NIÑO, Libia y otros. Evaluación, proyecto educativo y descentralización educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Posgrado en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá, 1.995.

ORTEGA, Mónica. El portafolio en clase de ILE. Trabajo de grado para optar por el título de Master en Docencia de ILE. España: Universidad de León. 2008.

PERDOMO, Bexi. El portafolio como alternativa de evaluación en inglés para propósitos específicos. Investigación presentada para la Universidad de los Andes ULA en Barquisimeto, Estado Lara de Venezuela. 2010.

PÉREZ AVENDAÑO, Gloria. Teoría y modelos pedagógicos. [en línea] <<https://export.writer.zoho.com/public/adrysilvav/modulo-teorias-y-modelospedagogicos-funlam--texto1/fullpage>> [citado el 15 de febrero de 2016]

PICO, Maira y VARGAS, Rocío. La creación de escritos cortos en inglés en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Monografía para optar por el título de profesional en licenciatura básica con énfasis en humanidades e idiomas. Universidad Libre. Bogotá, 2012.



QUINTANA, Hilda. El portafolio como estrategia para la evaluación. [en línea] <<http://uvg.edu.gt/cd/Portfolio-Hilda-Quintana.pdf>> [citado el 15 de marzo de 2016]

RODRÍGUEZ, S. [En línea] Criterios de evaluación de textos escritos en proceso en lengua materna, en el segundo ciclo de Educación. 2012. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/FINAL%20TG%20SOLANGE%20EVALUADOR%20con%20RAE.compressed.pdf> [Consultado en febrero de 2017]

RODRÍGUEZ, Liliana. FLORES, Leonardo. Una experiencia en la enseñanza de idioma inglés para adultos. [En línea] <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art94/art94.pdf> [citado el 17 de diciembre de 2015]

TORO JARAMILLO, Iván Darío. PARRA RAMÍREZ, Rubén Darío. Fundamentos metodológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Universidad EAFIT: Medellín. 2010.

TURRIÓN, Pablo. La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo. Trabajo de grado para optar por el título de filólogo en idiomas. Universidad de Antioquia. 2010.

UNIVERSIDAD JAVERIANA Y FUNDACIÓN COMPARTIR. Rasgos característicos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia. [en línea]. <<http://www.compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion37.pdf>> [citado el 04 de noviembre de 2015]

SALVADOR MATA, Francisco. La habilidad para expresarse por escrito. [en línea]. <<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/LA%20HABILIDAD%20DE%20EXPRESARSE%20POR%20ESCRITO.pdf>> [citado el 25 de enero de 2016].

## ANEXOS

### ANEXO 1. RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS DE PRODUCTOS ESCRITOS

Objetivo: Evaluar los productos escritos realizados por los estudiantes a partir de tres categorías propuestas por el autor Daniel Cassany.

Tabla 10. Rúbrica para el análisis de productos escritos

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	NIVELES		
		ALTO (5.0 - 4.0)	INTERMEDIO (3.9 - 2.5)	BAJO (2.4 - 1.0)
COHERENCIA	La información que contiene el texto es relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase, haciendo uso adecuado de los tiempos gramaticales: <b>past progressive and past simple.</b>	El texto contiene información relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase haciendo uso de los tiempos gramaticales: past progressive and past simple.	La información que contiene el texto en algunos de sus apartes es relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase, presentando uso inadecuado de uno de los dos tiempos gramaticales: past progressive o past simple.	El texto no contiene información relevante a la actividad propuesta por el docente en la clase y hace uso inadecuado de los tiempos gramaticales: past progressive and past simple.
COHESIÓN	Las diferentes frases que componen el texto se conectan entre sí, haciendo uso adecuado de los pronombres: <b>I, you, he, she, it, we, they;</b> conectores de secuencia: <b>in the first place; then; after; finally;</b> conjunciones y preposiciones para unir mis frases: <b>because; and; to; with; of; for;</b> para la comprensión global del texto.	En el texto hace uso adecuado de pronombres, las conjunciones, preposiciones y conectores de secuencia indicados.	En algunos apartes del texto se hace uso adecuado de los pronombres, las conjunciones, preposiciones o conectores de secuencia indicados.	En el texto hace uso inadecuado de pronombres, las conjunciones, preposiciones y conectores de secuencia indicados.
NORMATIVA - ORTOGRAFÍA	El uso correcto de la ortografía. Ortografía: las letras que componen las palabras deben ser las correctas ( <i>Table-es correcta; tavle-no es correcta</i> ).	En el texto se usa de manera correcta el léxico, la ortografía y la morfosintaxis.	En el texto se usa de manera correcta, ya sea el léxico, la ortografía o la morfosintaxis.	En el texto se usa de manera incorrecta el léxico, la ortografía y la morfosintaxis.

## ANEXO 2. CUESTIONARIO - ENCUESTA AUTOADMINISTRADA

Objetivo: Identificar la percepción sobre la metodología implementada en las sesiones de clase de inglés durante los periodos de escolarización, los intereses y momentos de aprendizaje del idioma y las dificultades emocionales para emprender este proceso.

1. ¿Cuál es la importancia/utilidad que tiene para ti aprender inglés?

---

---

---

---

2. ¿En qué momento de tu educación formal tuviste contacto con el idioma inglés?

---

---

---

---

3. Cuéntame cuáles son las dificultades que tienes para aprender el idioma inglés

---

---

---

---

4. Cuéntame sobre las metas que tienes después de terminar tu bachillerato y que tengan relación con el idioma inglés.

---

---

---

---

5. ¿Has utilizado el portafolio para aprender el idioma inglés? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

6. ¿Qué actividades han utilizado los docentes para enseñarte el idioma inglés?

---

---

---

---

7. ¿Has tenido la posibilidad de evaluar tus procesos de aprendizaje de manera personal? SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

8. ¿Cómo has sido evaluado en la clase de inglés?

---

---

---

---

### ANEXO 3. DIARIO DE CAMPO

Objetivo: Describir los acontecimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las sesiones de clase de la asignatura “inglés”, con base en los elementos del currículo propuestos por el autor Julián De Zubiría.

FECHA	
LUGAR	Colegio Magdalena Ortega de Nariño - Jornada Nocturna
OBSERVADORES	Cristhyan Calderón Arias y Jorge Esteban Novoa Díaz
GRADO-CICLO	10º y 11º - Ciclo V

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Propósito	Objetivo o desempeño de la asignatura del idioma extranjero que debe ser alcanzado en la sesión de clase por los estudiantes.
Contenido	Son las temáticas seleccionadas por el docente del idioma inglés que se abordarán en clase.
Secuencia Didáctica	Son los momentos que se desarrollan en la clase para la enseñanza de la lengua extranjera.
Método	Son las actividades de enseñanza para guiar el desempeño del estudiante.
Recursos	Recursos utilizados por el docente de la lengua extranjera en la sesión de clase para su desarrollo (físicos o abstractos)
Evaluación	Evidencia de la aprehensión de contenidos del idioma inglés por parte de los estudiantes.

<b>DESCRIPCIÓN DE OBSERVACIÓN</b>
Aquí se solicita que narre toda la sesión de clase teniendo en cuenta las seis (6) categorías de observación....
Ejemplo: La docente titular inicia la clase con la canción twinkle twinkle little star.....

## ANEXO 4. FORMATO UNIDAD DIDÁCTICA

Tabla 11. Formato unidad didáctica

COMPETENCIA COMUNICATIVA - HABILIDAD DE LA ESCRITURA EN INGLÉS								
Propósito:								
Estándares:								
CONTENIDOS (Son transversales a todas las sesiones de clase)	UNIDADES DIDÁCTICAS	OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	SESIONES DE CLASE	SITUACIONES DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS	METODOLOGÍA		
						DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PORTAFOLIO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRODUCTO EVALUABLE

## ANEXO 5. AUTOEVALUACIÓN

**Objetivo:** Autoevaluar desde los criterios propuestos por el docente los aprendizajes alcanzados en los contenidos del idioma inglés, en los siete textos.

Antes de diligenciar el anterior cuadro tenga en cuenta:

1. Utilizo los conectores de secuencia: ***in the first place; then; after; finally***
2. Utilizo correctamente el tiempo gramatical: ***past progressive; and past simple***
3. Utilizo las conjunciones y preposiciones para unir mis frases: ***because; and; to; with; of; for***
4. Mi escrito tiene coherencia: ***El escrito gira entorno a un tema***
5. Mi escrito tiene al menos el 15% de frases en negativo.

Califique cada uno de los 5 ítems con una nota de 1.0 a 5.0, dónde 1.0 equivale a la mínima nota y 5.0 a la máxima. En la casilla de **NOTA FINAL** sume los puntajes obtenidos.

Tabla 12. Autoevaluación

NOMBRES COMPLETOS						
PRODUCTO	CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN					
	1. UTILIZO CONECTORES DE SECUENCIA	2. UTILIZO CORRECTAMENTE EL TIEMPO GRAMATICAL	3. UTILIZO CONJUNCIONES Y PREPOSICIONES PARA UNIR MIS FRASES	4. MI ESCRITO TIENE COHERENCIA	5. MI ESCRITO TIENE AL MENOS EL 15% DE FRASES EN NEGATIVO	NOTA FINAL
TEXTO 1						
TEXTO 2						
TEXTO 3						
EJEMPLO	1.0	3.0	5.0	2.0	3.0	14.0

Fuente: elaboración propia

## ANEXO 6. CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL ESTUDIANTE

Objetivo: Lograr que el estudiante reflexione y autoevalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, vivenciado en la clase de inglés.

*Escribe un texto que intente responder a las siguientes preguntas:*

1. *¿Qué has aprendido del idioma inglés en éste curso?*
2. *¿De qué manera crees que has mejorado tu escritura en el idioma inglés en este curso?*
3. *¿Cómo crees que la estrategia “Portafolio de Trabajo” utilizada en éste curso le ha facilitado el aprendizaje del idioma inglés?*
4. *¿Qué función ha cumplido el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el idioma inglés en este curso?*

TEXTO

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 6: CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL ESTUDIANTE**

Objetivo: Lograr que el estudiante reflexione y autoevalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, vivenciado en la clase de inglés.

Escribe un texto que intente responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué has aprendido del idioma inglés en éste curso?
2. ¿De qué manera crees que has mejorado tu escritura en el idioma inglés en este curso?
3. ¿Cómo crees que la estrategia "Portafolio de Trabajo" utilizada en éste curso le ha facilitado el aprendizaje del idioma inglés?
4. ¿Qué función ha cumplido el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el idioma inglés en este curso?

TEXTO

La metodología del profesor ha hecho que nos hayamos metido más sistemático en nuestra manera de trabajar. El portafolio aunque es un poco repetitivo, nos ha hecho conscientes de un proceso. Así puedo ver un error en qué este mal y lo que puedo mejorar. Agradezco al profesor el proceso que tenemos como estudiantes, por lo que el rol del profesor es determinante.

Ilustración 4. Cuestionario de referencia 1

Objetivo: Lograr que el estudiante reflexione y autoevalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, vivenciado en la clase de inglés.

Escribe un texto que intente responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué has aprendido del idioma inglés en éste curso?
2. ¿De qué manera crees que has mejorado tu escritura en el idioma inglés en este curso?
3. ¿Cómo crees que la estrategia "Portafolio de Trabajo" utilizada en éste curso le ha facilitado el aprendizaje del idioma inglés?
4. ¿Qué función ha cumplido el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el idioma inglés en este curso?

TEXTO

La dinámica del profe me ha permitido aprender más cosas en inglés porque me hizo perder el miedo a equivocarme. También porque me ayudó a hacer mi trabajo sin tener en cuenta el miedo y la pena a hablar en público. El profe también me ayudó a darme cuenta lo que iba bien y lo que iba mal y porque estaba más dispuesto que otros profesores.

Ilustración 5. Cuestionario de Referencia 2



ANEXO 6: CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PERSONAL ESTUDIANTE

Objetivo: Lograr que el estudiante reflexione y autoevalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, vivenciado en la clase de inglés.

Escribe un texto que intente responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué has aprendido del idioma inglés en éste curso?
2. ¿De qué manera crees que has mejorado tu escritura en el idioma inglés en este curso?
3. ¿Cómo crees que la estrategia "Portafolio de Trabajo" utilizada en éste curso le ha facilitado el aprendizaje del idioma inglés?
4. ¿Qué función ha cumplido el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el idioma inglés en este curso?

TEXTO

~~Bueno~~  
Yo aprendí que se escribe mejor en inglés ahora porque los profes me hacen dar ganas de estudiar más. Además porque me ayudado a hacer mis trabajos yo sola. Además me hace ser más ordenada con mis trabajos.

Ilustración 6. Cuestionario de Referencia 3

## ANEXO 7. MATRIZ DE ANÁLISIS PARA ANEXOS 2, 3 Y 5

Objetivo: Analizar las respuestas dadas por los estudiantes en los anexos 2, 3 y 5

Tabla 13. Matriz de análisis para anexos 2,3 y 5

<b>CATEGORÍA</b> <i>Se escribe el nombre más adecuado a los patrones comunes de respuesta obtenidas en el instrumento, después de leer el contenido de cada encuesta</i>	<b>FRECUENCIA DE MENCIÓN</b> <i>Se escribe la cantidad de veces que esa respuesta se encuentra</i>	<b>ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DE RESPUESTA</b> <i>Se analizan las categorías de respuestas dadas por los estudiantes en relación con aportes teóricos que permitan comprenderlas</i>

## ANEXO 8. HETEROEVALUACIÓN ACTIVIDAD: WHO AM I?

Objetivo: Presentar los resultados de heteroevaluación del producto Who am I? tras la aplicación del Anexo 1.

Tabla 14. Heteroevaluación

ESTUDIANTE	Estudiante 1
REVISIONES	<p>I am 19 years es un error de coherencia ya que la idea no es clara debería ser: I am 19 years old ,</p> <p>I like musik hay error ortográfico, lo correcto: es I like music</p> <p>I hava short hair and blak es un error sintáctico y ortográfico, lo correcto es: I have short black hair.</p> <p>I am eyes coffe es un error sintáctico y de léxico (I am, cofee ), lo correcto es: I have Brown eyes</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 2
REVISIONES	<p>I study Magdalena Ortega de Nariño hay un error en el que omite la preposición at desde lo sintáctico, lo correcto es: I study at Magdalena Ortega de Nariño.</p> <p>I am geir black and es un error de léxico y ortográfico, lo correcto es: I have short black hair.</p> <p>I am eyes black es un error sintáctico y de léxico, lo correcto es: I have Brown eyes</p> <p>I have skind Brown hay error sintáctico , de léxico, lo correcto es: I have brown complexion o en su defecto I am Brown skin.</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 3
REVISIONES	<p>I am high hay error de léxico y morfológico lo correcto es: I am tall.</p> <p>My hide is es error de coherencia, la idea no es clara.</p> <p>My jars con braon es error de coherencia la idea no es clara.</p> <p>I am happi hay error de ortografía, lo correcto es: I am happy.</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 4
REVISIONES	<p>I like suining hay error de ortografía, lo correcto: es I like swimming</p> <p>I study Ortega school hay error de cohesión lo correcto es I study at Magdalena Ortega school</p>

	<p>I no dancing hay error morfosintáctico lo correcto es I don't like dancing</p> <p>I am write are eyes colors miel I am tolk 1.76 I am big ear hay error de coherencia y morfosintáctico porque la idea no es clara. Morfológico (lo correcto es I am tall) sintáctico ( 2 conjugaciones verbales que acompañan un infinitivo lo cual es incoherente ( I am write are) I have White complexión</p> <p>I am have jeans sweter shoes black hay error sintactico lo correcto es I have black jeans, sweater and shoes.</p>
--	---

ESTUDIANTE	Estudiante 5
REVISIONES	<p>I like in ferias error morfológico lo correcto sería: I live in Ferias, Bogota</p> <p>I study in scool Magdalena Ortega hay error morfosintáctico, lo correcto sería: I study at Magdalena Ortega school.</p> <p>I am despreocupar. Hay error de léxico, lo correcto: es I am easygoing.</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 6
REVISIONES	<p>I live in bogota in the neibordhood las ferias hay error ortografico lo correcto es neighborhood</p> <p>I like play soccer at the weekends hay error morfosintactico lo correcto seria I like playing o I like to play</p> <p>I am shor hair , black hair, I am tall normal and sleem. Hay error morfosintactico lo correcto seria I have short black hair and I am tall and slim</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 7
REVISIONES	<p>I have twente years old hay error ortografico y morfologico lo correcto seria I am twenty years old</p> <p>I likes play in the basketball hay error morfosintactico I like playing basquetball</p> <p>I don't lakis playin the soccer hay error morfosintactico y ortografico lo correcto seria I don't like playing soccer</p> <p>I am sleemp hay error ortografico lo correcto seria I am slim</p> <p>My dress is cr 69 esto era referente a la categoria clothing sin embargo lo interpret como my address is cr 69 que seria lo correcto.</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 8
REVISIONES	<p>I have 17 years old hay error morfologico lo correcto seria I am 17 years old</p>

	<p>I am study in the ninght hay error morfosintactico lo correcto seria I am studing at night school</p> <p>I like the dancing hay error sintactico lo correcto seria I like dancing</p> <p>The mat class hay error ortografico lo correcto es the math class</p> <p>May ais ar bron ay an fony hay error de coherencia la idea no es clara sin embargo lo correcto seria I have brown eyes and I am funny</p>
--	--

ESTUDIANTE	Estudiante 9
REVISIONES	<p>I like smily hay error ortografia lo correcto es I like to smile o I like smiling</p> <p>I nots like la gente hipócrita hay error morfosintactico lo correcto seria I don't like hypocrite people have eyes browns hair black, talk and beautiful hay error morfosintactico lo correcto seria I have brown eyes, black hair. I am tall and beautiful</p> <p>I have a jean tennis bluse and scarf hay error morfologico lo correcto seria I wear blue jean, sneakers blouse and scarf</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 10
REVISIONES	<p>My ege is 43 year hay error morfosintactico lo correcto seria I am 43 years old</p> <p>My liker dance hay error morfosintactico y ortografico lo correcto es I like dancing</p> <p>My liker and eat hay error morfosintactico y ortografico lo correcto es I like eating</p> <p>I am braun sking</p> <p>My hair is short hay error sintactico lo correcto seria I have short hair</p> <p>My eyes brewn hay error sintactico lo correcto seria I have brown eyes</p> <p>I am drog hay error de oherencia no es clara la idea</p> <p>I my dress sport hay error morfosintactico lo correcto seria I wear sport clothes</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 11
REVISIONES	<p>I am: I have eyes brown I have hair long and brown I have mouth pink hay error sintactico lo correcto seria I have brown eyes. I have long brown hair and my mouth is pink</p> <p>I have black blouse hay error morfologico lo correcto seria I wear black blouse</p>

ESTUDIANTE	Estudiante 12
------------	---------------

REVISIONES	Aunque no se evidencian errores e inclusive mostró capacidad para redactar un párrafo, el estudiante no completó toda la información que se le requería.
------------	--

ESTUDIANTE	Estudiante 13
REVISIONES	I liker play soccer and be dj and not dislikes play tenis hay error morfosintactico lo correcto seria I like playing soccer and being a Dj but I don't like playing tennis I am physical appearance is: hay error de coherencia la idea no es clara y morfosintactica lo correcto seria my physical appereance is.

ESTUDIANTE	Estudiante 14
REVISIONES	I work interrapidisimo mensajero hay error morfosintactico lo correcto seria I work at Interrapidisimo as a messenger. I dislike and mentira la mediocridad hay error morfosintactico lo correcto seria I don't like lies and mediocre people I talk sing Moreno hay error de coherencia la idea no es clara I normal jeans shoes hay error de léxico lo correcto sería I wear jeans and shoes

ESTUDIANTE	Estudiante 15
REVISIONES	Muestra capacidad para redactar párrafo a partir de una serie de preguntas sin embargo tiene algunos errores: I study in the night hay error sintactico I study at night My appereance is thing I am slim I am grooming hay error de coherencia la idea no es clara My dress for today is blue jeans and bots and one black chaket.hay errors ortograficos lo correcto sería boots and jacket.

## ANEXO 9. EVIDENCIA DE PORTAFOLIO

